

معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

د. علي عبد المحسن الحديبي
أ.د. محمد جابر قاسم
د. صالح عياد الحجوري
د. أحمد محمد شيخ



تحرير: د.علي عبد المحسن الحديبي

مباحث لغوية ٢٧



www.kaica.org.sa

مباحث لغوية ٢٧

معايير تعليم اللغة العربية
للناطقين بلغات أخرى

تأليف:

د. علي عبد المحسن الحديبي
أ.د. محمد جابر قاسم
د. صالح عياد الحجوري
د. أحمد محمد شيخ

تحرير :
د. علي عبد المحسن الحديبي



هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى

الطبعة الأولى
١٤٣٨ هـ - ٢٠١٧م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى./ مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية - الرياض، ١٤٣٨هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٤-٤-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغة العربية-تعليم (لغير الناطقين بها) أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤ ١٤٣٨/٢١٠٢
رقم الإيداع: ١٤٣٨/٢١٠٢
ردمك: ٤-٤-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف: 4562410 الفاكس: 4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



المقدمة

للغة العربية مكانة كبرى بين اللغات؛ وهذه المكانة جاءت من عدة أمور من أهمها: ارتباطها بالقرآن الكريم الذي أنزله الله - عز وجل - على أشرف الخلق، ليختم به كتبه، وبهذا نالت شرفا لم يتح للغة غيرها، حيث ارتبطت بدين الإسلام إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

ونظرا لارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي، فقد أقبل كثير من أبناء المسلمين - غير العرب- على تعلمها كي يتفقهوا في دينهم؛ لأنها الأداة التي يستطيع بها المسلم قراءة القرآن وتلاوته، والاطلاع على العلوم المرتبطة به من تفسير، وفقه، والاطلاع أيضا على المصدر الثاني للوحي والمتمثل في السنة النبوية.

بالإضافة إلى الأسباب الدينية توجد أسباب متعددة، ودوافع متنوعة لدى كثيرين لتعلم اللغة العربية، منها أسباب ثقافية، وسياسية، واستخباراتية، واقتصادية، ولغوية، واستشراقية، وهذا التعدد في الأسباب، والتنوع في الدوافع يشير إلى حقيقة مفادها الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من غير أبنائها.

ونظرا لما يشهده العالم، خاصة منذ أواخر تسعينيات القرن العشرين من تدفق معرفي غير مسبوق، إذ تتضاعف فيه المعرفة والمعلومات، وتتقادم بصورة أسرع من ذي قبل، وانعكس هـذا على مناهج التعليم، فأصبح تقديم منهج واحد يتضمن المعلومات،

والمعارف، والحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمهارات، والقيم، والوجدانيات أمرًا صعبا، فقد تطلب ذلك من التربويين إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية؛ للوصول إلى أفضل المخرجات التعليمية؛ لتحسين جوانب العملية التربوية كافة.

لذلك ظهرت على الساحة التربوية توجهات متعددة، وآراء متنوعة، وإن اختلفت في إجراءاتها إلا أنها تتفق في هدفها العام ، وهو تحسين عمليتي التعلم والتعليم ومخرجاتهما، وكان من أهم هذه التوجهات « التعليم المبني على المعايير».

وهذا الاتجاه يرى ضرورة أن يتم التعليم وفقا لمعايير ومؤشرات واضحة ومحددة، ينبغي على المتعلمين في كافة فروع العلم أن يؤدوها؛ لضمان جودة التعليم، ومن ثم يمكن القول إن هذا التوجه «التعليم المبني على المعايير» يعد مدخلا معاصرا للإصلاح التربوي، يتخذ – حاليًا – لتطوير المناهج الدراسية في مكوناتها المختلفة.

ومن ثم فإن الاهتمام بتعليم المناهج الدراسية المختلفة – ومنها اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى– على ضوء المعايير أصبح أمرًا مهمًا، ومتطلبًا رئيسًا لمواكبة التطورات التي تحدث على الساحة التربوية العالمية والمحلية بصورة عامة، وتعليم اللغات الأجنبية بصورة خاصة.

ونظرًا لتعدد جوانب العملية التعليمية، فإنه من المهم وضع معايير خاصة بكل جانب منها، مع التركيز على ما يخص كلاً من: المتعلم ، والمعلم، والمحتوى، وبناء المنهج، ومصادر التعلم، والأنشطة الصفية والمصاحبة، وأدوات التقويم وأساليبه، والإدارة، والبحث العلمي، والمشاركة المجتمعية.

لذلك جاءت فكرة الكتاب الحالي ليقدم إطارًا عامًا عن معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق هذا الهدف، فقد تم تقسيمه إلى أربعة فصول كما يأتي:

- الفصل الأول : معايير تعليم اللغات الأجنبية: المفهوم، والأهمية، والتطور.
- الفصل الثاني: تجارب عربية وعالمية في معايير تعليم اللغات الأجنبية.
- الفصل الثالث: معايير محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- الفصل الرابع: معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وتبقى ملحوظة مهمة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في الكتاب ، حيث استخدم مصطلح (تعليم اللغات الأجنبية) في عنواني الفصلين: الأول والثاني ، وفي عنواني الفصلين: الثالث والرابع استخدم مصطلح (اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)

وهذا راجع إلى طبيعة كل فصل، وقد ورد التفريق بين المصطلحات المستخدمة في المجال في الفصل الأول من هذا الكتاب، مع الوضع في الاعتبار أن المسميات الرسمية أيضا كانت تستخدم كما هي، فمثلا نجد (معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، أو معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) فلم يتم تغيير الاسم الرسمي.

وفي غير هذه المواضع نستخدم المصطلح الذي نراه أكثر دقة وتعبيرا عن العمل وهو مصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى).

ونحن إذ نقدم هذا العمل ندعو الله أن يوفقنا جميعا لخدمة لغتنا العربية، وأن يتقبل أعمالنا ويجعلها خالصة لوجهه الكريم، وأن ينفع بها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على ما يقدمه من جهود للنهوض باللغة العربية داخليا وخارجيا، وندعو الله أن يبارك في هذه الجهود، ويكللها دائما بالتوفيق والسداد.

والله ولي التوفيق

د.علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة
العربية المشارك
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الفصل الأول

معايير تعليم اللغات الأجنبية: المفهوم، والأهمية، والتطور .

- مقدمة الفصل.
- تعريف المعايير .
- بعض المصطلحات المرتبطة بالمعايير.
- تعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تعريف معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير.
- منطلقات وضع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- الخصائص التربوية للمعايير.
- أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- نشأة معايير تعليم اللغات الأجنبية، وتطورها.
- المراجع.

الفصل الأول

معايير تعليم اللغات الأجنبية: المفهوم، والأهمية، والتطور

د. علي عبد المحسن الحديبي(*)

مقدمة الفصل:

يتناول هذا الفصل عرضا عاما لمعايير تعليم اللغة الأجنبية من حيث نشأتها وتطورها، وموقع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى منها؛ حيث إن تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية/ ثانية المبني على المعايير لم يكن بمعزل عن التطور العام في هذا المجال، بل استفاد من التجارب والدراسات السابقة في الميدان.

ولتحقيق الهدف من هذا الفصل ، تم عرض عدة نقاط كانت بدايتها توضيح المقصود بالمعايير وبعض المصطلحات المرتبطة بها وهي : العلامات المرجعية، والمؤشرات، ومقياس تقدير الأداء، ثم تعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وصولا إلى تعريف معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبعد الانتهاء من عرض المصطلحات الرئيسة، تم عرض أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، و أهمية تعليمها على ضوء المعايير، ومنطلقات وضع معايير تعليمها للناطقين بلغات أخرى، ثم الخصائص التربوية للمعايير بصورة عامة، وصولا إلى أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأخيرا نشأة معايير تعليم اللغات الأجنبية، وتطورها.

(*) الأستاذ المشارك في كلية التربية –جامعة أسيوط، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

تعريف المعايير :

المعيار في اللغة: هو العِيارُ، والعِيارُ هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير[١].

أما في الاصطلاح فقد اتفقت عدة مصادر على تعريف المعيار على ضوء نقطتين هما: ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما يكون قادرا على أدائه [٢].

فهناك من يعرف المعيار بأنه: وصف لما يجب أن يعرفه المتعلمون، ويكونوا قادرين على أدائه في مجالات مختلفة[٣]

كما تعرف المعايير بأنها: جمل عامة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرا على أدائه[٤].

وهناك من يضيف المهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة تعلمه، فيعرف المعيار بأنه: عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم؛ نتيجة دراسة محتوى معين[٥].

وهناك من يضيف إضافة أخرى على التعريف السابق، فيعرف المعيار بأنه: « عبارات

١- مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، مصر، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ م، ص٤٤٢- ٤٤٣.

٢- علي عبدالمحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، مصر، جامعة أسيوط، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م، ص٢٠.

3- in :

- American Classical League : Standards for Classical Language Learning ، Miami University ، Oxford ، Ohio، 1997 ، p 40-41.

- Kean ،Jack، Susan Grady & Paul Sandrock : Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages ، Wisconsin Department of Public Instruction ، Madison، Wisconsin، 2001، p ix.

4- Kansas State Board of Education : Kansas Curricular Standards For Foreign Language، August، 2000، p6.

٥- ورد ذلك في كل من:

- وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول، ٢٠٠٣ ، ص ١٦١.

- Louisiana Department of Education: Louisiana English Language arts Content Standards، 1997 ، p13.

- North Dakota Department of Public Instruction : North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language، 2001 ، pV.

- Louisiana Department of Education: Louisiana English Language Arts Content Standards، State Standards For Curriculum Development، 2004، p32.

تصف ما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه بخصوص هذه المعرفة في مراحل مختلفة من تعلمهم»[١].

ونظرا لهذا التشابه الكبير في تعريف المعيار، فإنه من الصعوبة ألا ينعكس هذا التشابه على تعريف معايير تعليم أي منهج دراسي، لذلك تعرف معايير تعليم اللغة الأجنبية بأنها: ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرا على أدائه بعد الانتهاء من مراحل متنوعة من دراسة اللغة[٢].

بناء على ما سبق يمكن تعريف المعيار بأنه: جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجة دراسته لجزء أو أكثر من منهج معين، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلمين أداؤها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه.

بعض المصطلحات المرتبطة بالمعايير:

◆ **العلامات المرجعية Benchmarks :**

هي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديدا من صياغة المعيار[٣].

وهناك من يذكر أن العلامات المرجعية تشير إلى:

- تحديد مقياس لجهة معروفة بتفوقها في مجال معين يستخدم بوصفه مرجعا للمقارنة، ولقياس أداء مؤسسة ما في المجال نفسه، وبهذا تتمكن المؤسسة من تحديد مستوى إنجازها والعمل على تحسين أدائها.
- نقاط المقارنة أو مستويات الأداء المستخدمة لتحديد الأهداف وتقييم الأداء[٤].

١- برنامج تطوير التعليم: معايير أداء الطالب المعلم، مصر، القاهرة، برنامج تطوير التعليم بالتعاون مع هيئة المعاونة الأمريكية، ٢٠٠٦م، ص ١٣٤.

2- Massachusetts Department of Education: Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework، The Commonwealth of Massachusetts Department of Education، Massachusetts، 1999، p5.

٣- وزارة التربية والتعليم، المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول، ٢٠٠٣م، ص: ١٦٣.

٤- وكالة الجامعة للتطوير والجودة :معجم مصطلحات الجودة، سلسلة إصدارات وكالة الجامعة للتطوير والجودة، جامعة نجران، ٢٠١١م، ص٥.

◆ **المؤشــرات Indicators:**

هي عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق العلامات المرجعية، وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقا للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدا وأكثر إجرائية[١].

◆ **مقياس تقدير مستويات الأداء Rubrics:**

بداية تجدر الإشارة إلى أنه قد اختلف في ترجمة الكلمة الإنجليزية (Rubric) حيث ترجمت على أنها (قواعـد تقدير مستويات التعلم)، وترجمها آخرون بأنها (مقياس تقدير أداء المتعلمين)، كما ترجمت بأنها (مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين المتدرج)، وترجمت أيضا بأنها (التقويم القائم على المهمات)، ويفضل آخرون أن يستخدم الكلمة الإنجليزية مباشرة (روبرك Rubric)، وربما يرجع السبب في الاختلاف في ترجمة هذه الكلمة إلى جدة هذه الكلمة، وجدة استخدامها في الكتابات العربية.

ويفضل الكاتب أن يترجم كلمة (Rubric) بأنها (مقيـاس تقديـر مستويات الأداء)؛ لأن مضمون استخدام هذه الكلمة – كما ورد في الكتابات الأجنبية – يشير إلى أنها أسلوب من أساليب التقويم التي تستخدم لوصف أداءات المتعلمين في صورة مستويات قد تكون هذه المـستويات ثلاثة (٣، ٢، ١)، وقد تكون أربعة (٤، ٣، ٢، ١)، وقـد تكـون خمسـة (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، أو حسب ما يريد مقدر مستويات المتعلمين، وتتضمن هذه المستويات تدرجا في أداء المتعلمين.

وبصورة عامة يمكن تعريفها بأنها قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم على ضوء المؤشرات، وتتدرج من ضعيف – مقبول – جيد – جيد جدا– ممتاز، ويعد الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد[٢].

ويعرفها حسين بشير [٣] بأنها قواعد لقياس وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر وتتكون من مستويات أو مدرجات ويستعمل غالبا أربعة مستويات.

١– وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول، ٢٠٠٣ ، ص ١٦٣ .

٢– وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول، ٢٠٠٣ ، ص١٦٣ .

٣– حسين بشير محمود، حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦ – ٢٧ يوليو، ٢٠٠٥، المجلد الأول ، ص٢٨٣ .

بناء على ما سبق يمكن تعريف مقياس تقدير مستويات الأداء إجرائيا بأنه: مجموعة من القواعد الوصفية المتدرجة التي تحـدد مدى ارتباط أداء المتعلمين بمستوى التعلم المطلوب منهم، مما يسمح بتصنيف المتعلمين إلى مستويات وفقا لدرجاتهم المختلفة في الأداء المطلوب، وتستخدم على أنها مرجعية عند الحكم على هذا الأداء.

تعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك بعض المصطلحات التي تستخدم في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أهمها:

- تعليم اللغة العربية للأجانب.
- تعليم اللغة العربية للأعاجم.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تعليم اللغة العربية لغير أبنائها.
- تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.
- تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وعلى الرغم من وجود اتفاق في المضمون العام لدلالة هذه المصطلحات لدرجة أن هناك من يستخدمها جميعا للدلالة على معنى واحد، إلا أنه توجد فروق دقيقة بينها.

حيث يقصد بتعليم اللغة الأجنبية: فهم الأنظمة اللغوية والمعاني الثقافية للغة أخرى غير اللغة الأصلية للمتعلم واكتسابها وتنظيمها وتخزينها[١].

أما اللغة العربية بوصفها لغة ثانية فيقصد بها: اللغة العربية التي يتعلمها الناطقون بلغات غير عربية سواء أكانوا ينتمون سياسيا إلى دول عربية، أم غير عربية[٢].

1- in:
- Nebraska Department of Education: The Nebraska K-12 Foreign Language Frameworks ، Centennial Mall، South Lincoln، 1996 ،p128.
- Missouri Department of Elementary & Secondary Education: Foreign Language Framework for Curriculum Development in Alignment with Missouri›s Frameworks ، Missouri press، 2001 ، p6.

٢- رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأوليات التنفيذ، المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية، المركز العام لجمعيات الشبان المسلمين العالمين بالقاهرة بالتعاون مع الأزهر الشريف، مبنى جامعة الدول العربية، القاهرة، ٨ – ١٣ من مارس ١٩٨٧ ، ص ٣٣٧.

والفرق بين تعلم لغة ثانية، وتعلم لغة أجنبية يكمن في مكان تعلم هذه اللغة وفي الوظائف الاجتماعية والاتصالية التي تؤديها اللغة في هذا المكان، فاللغة الثانية لها وظائف اجتماعية واتصالية داخل المجتمع الذي يتعلم فيه المتعلم هذه اللغة، وعلى عكس ذلك فإن اللغة الأجنبية لا تؤدي أدوارا اجتماعية أو اتصالية ملحة بداخل المجتمع الذي يتعلم فيه الفرد هذه اللغة، حيث إن المتعلمين يتعلمون اللغة لكي يستخدموها في عملية الاتصال في مكان آخر[1].

وقد تناول رشدي طعيمة الفرق بين هذه المصطلحات بشيء من النقد والتحليل في عدد من كتاباته، وقد أشار إلى أنه من الأفضل استخدام مصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) على غيره من المصطلحات[2].

ويمكن تعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بأنها: مجموعة الإجراءات المتبعة لتمكين الأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية من المكونات اللغوية والتواصلية والثقافية وفهمها وتخزينها من خلال الالتحاق بأحد البرامج المقدمة سواء داخل البلدان العربية أم خارجها.

وتجدر الإشارة إلى أن البحث الحالي يستخدم مصطلحين هما: معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ وذلك تمشيا مع الأدبيات التي تناولت هذه المصطلحات بالتعريف والتحليل.

معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

بناء على تعريف المعايير، وتعريف اللغة الأجنبية، وتعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يمكن تعريف معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بأنها: جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم الذي لغته الأصلية ليست اللغة العربية من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجة لفهمه واكتسابه وتخزينه لأنظمة اللغة العربية والمعاني الثقافية المرتبطة بها، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلم أداؤها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلم في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه.

١- ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، (ترجمة: محمد السيد دعدور)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ١٨.

٢- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،الجزء الأول: المناهج وطرق التدريس، القسم الأول، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨)، ١٩٨٦، ص ٥٦.

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

أنعم الله – جل جلاله – على بني البشر بوجود وسيلة للتفاهم بين كل طائفة منهم، تتمثل في اللغة التي يستخدمونها، ونظرا لاختلاف طبيعة كل طائفة من البشر، اختلفت أداة التفاهم فيها بينهم، وبالتالي اختلاف لغاتهم، واختلاف هذه اللغات جعل من الضروري أن تعتني كل أمة بلغتها القومية، وتبذل ما في وسعها للحفاظ عليها. وهذا لا يعني أن تقف كل أمة على لغتها فقط؛ بل بجانب حفاظها على لغتها القومية، فهي مطالبة بمعرفة لغات الأمم الأخرى لاستدامة التواصل بين هذه الأمم، ولنقل الثقافات والخبرات من الأمم الأخرى.

والقرآن الكريم يبين أن هذا الاختلاف الواقع بين الشعوب في لغاتهم يعد آية من آيات الله التي لا تقل في أهميتها ودلالتها عن غيرها من الآيات الكبرى في الوجود مثل خلق السموات والأرض، وفي ذلك يقول القرآن الكريم ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴾[1].

وقد وضح الله تعالى أن الخلق أصلهم من ذكر وأنثى، ولكنه – سبحانه وتعالى – أراد أن يجعلهم شعوبا وقبائل، قال تعالى﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ﴾[2]

ويتم التعارف بين الشعوب والقبائل من خلال تعرف كل منهم لغة الآخر، ومن ثم فقد أصبح تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ضرورة ملحة في حياة البشر، فمن خلال التواصل اللغوي يستطيع الإنسان أن يشارك جاره خبراته وأفكاره، وهو أيضا يجب أن يكون لديه شيء ما يشترك به مع هذا الجار، وهو أخيرا يجب أن يتصل به، وضعف الاتصال أو تخلفه يقف وراء معظم الشرور والكوارث التي يعاني منها العالم؛ فعدم القدرة على فهم ما في عقل الجار، وغياب الأساس المشترك للفهم هو السبب في الصراع معه بدلا من الفهم المتبادل[3].

لذلك فهناك دافع من المصلحة، واستجابة لاتجاهات عالمية وإنسانية تدفع الأمم بصفوة من أبنائها لتعلم ألسنة الأمم الأخرى ليزداد التفاهم على المصالح والترابط في المواقف والتعاطف في طرح المشكلات، مع البحث عن الحلول المناسبة لها، والبشرية

١- سورة الروم، الآية ٢٢.

٢- سورة الحجرات، الآية ١٣.

٣- فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، مكتبة وهبة،٢٠٠٣ ،ص ٧.

أحوج ما تكون إلى هذا الاتصال وتدعيمه كي ترقى بآدميتها وإنسانيتها لتعيش في خير وسلام[١].

ونظرا للطبيعة الخاصة التي يعيشها البشر منذ ثمانينيات القرن العشرين؛ لأن هناك عددا من التحديات التي تواجههم، لعل أهمها تحديات العولمة، حيث إن التحديات التي تواجه الأمم تنقسم إلى نوعين: تحديات داخلية تفرضها الأحوال الداخلية للأمة مثل عدد السكان أو الوعي الثقافي أو الحفاظ على البيئة أو التعليم والأمية أو مستوى المعيشة...، وتحديات خارجية تفرضها طبيعة التأثير والتأثر من خلال الاحتكاك بالأمم الأخرى، فإنه لم يعد مقبولا أن تعيش أمة قابعة حول نفسها لا تتأثر بمن حولها، فإن دور اللغة أصبح مهما، حيث إن معظم التحديات الخارجية على الأمم يتم اكتسابها وعرضها من خلال لغة الأمة القوية أو المسيطرة، لذلك كي تستطيع الأمة العربية أن تحافظ على هويتها الثقافية وأن يكون لها كلمة في ظل هذه التحديات أن تهتم بتعليم لغتها لأبنائها وللناطقين بلغات أخرى.

ومن ثم فإن للغة دورا كبيرا في عصر المعلومات، حيث إن هناك – كما يقول نبيل علي – تحديات لغوية لعصر العولمة والمعلومات، فالآراء تتفق على أن ثورة المعلومات وانفجار المعرفة التي نعيشها حالياً تنطوي على تحديات تربوية وثقافية وعلمية وتكنولوجية واقتصادية وسياسية، ولا شك أن هناك تداخلاً شديداً بين هذه التحديات يصعب معه رسم الحدود الفاصلة وهي بلا شك في حاجة إلى دراسات جادة ومستفيضة يتعذر من دونها وضع إستراتيجية عربية لاستيعاب المعلومات، إن كلاً من هذه التحديات ينطوي بدوره على تحد لغوي مما يجعل دور اللغة يتعاظم في هذا العصر[٢].

وهذا ما وضحه تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣م، والذي أشار إلى أن دور اللغة في مجتمع المعرفة جوهري؛ لأنها أساس رئيس من أسس الثقافة، ولأن الثقافة باتت هي المحور الذي تدور في فلكه عملية التنمية، وتعد اللغة محورية في

١- قمر عبده مصطفى، وأحمد طاهر حسنين، وناهد محمد رشاد، وعبد الوهاب محمد مسعود، وعلي إسماعيل محمد، ومحمد صادق الكاشف: اللغة العربية لغير الناطقين بها، (تقديم: محمد يحيى طلعت)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة،١٩٨٤ ، ص ٦.

٢- نبيل علي: اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافي ١٩ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من مايو / أيار، ٢٠٠١، ص ٨١.

منظومة الثقافة؛ لارتباطها بجملة مكوناتها من فكر وإبداع وتربية وإعلام وتراث وقيم ومعتقدات[١]. وقد أكد ذلك رشدي طعيمة[٢].

فاللغة تعد أحد المظاهر الثقافيـة والحضارية لأية أمة، لذلك تعتني بها كل المجتمعات، وخاصة تلك المجتمعات التي تعرف دور اللغة في تقدمها وازدهارها؛ فاللغة تؤدي دورا لا يستهان به في الحفاظ على الهوية الثقافية للشعوب، وتعمل على التقدم الاقتصادي، والحضاري لها، لذلك يمكن القول: إن البلاد المجزأة لغويا تكون في أغلب الأحوال مجزأة ثقافيا، وحضاريا، واقتصاديا[٣].

وهذا يدل على أن ثقافة كل أمة وحضارتها واقتصادها كامن في لغتها، كامن في معجمها، ونحوها، ونصوصها. واللغة – بلا منازع – أبرز السمات الثقافية، وما من حضارة إنسانية إلا وصحبتها نهضة لغوية، وما من صراع بشري إلا ويبطن في جوفه صراع لغوي، حتى قيل: إنه يمكن صياغة تاريخ البشرية على أساس صراعاتها اللغوية[٤]، وإذا كان للغة هذه الأهمية من الناحية الثقافية والحضارية والاقتصادية، فإن اللغة العربية لها أهمية خاصة؛ نظرا لأهميتهـا الدينيـة، « إذ هي أداة العلـم، ومفتـاح التفقه في الدين، وسبب إصـلاح المعـاش والمعاد »[٥].

إن اللغة العربية تقدم المظاهر والتجليات التي تجسد الثقافة العربية ومبدعاتها الإنسانية، كما أنها في التجربة التاريخية العربية تقترن بأمرين أساسين يتعلقان تعلقاً

١- تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٣ ، ص ١٢١ .

٢- رشدي أحمد طعيمة: مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦: ٢٧ من يوليو ٢٠٠٥ ، ص٨١.

٣- علي عبد المحسن الحديبي: فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠٠٥، ص٢.

٤- ورد ذلك في:

- فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، (ترجمة:أحمد عوض، مراجعة:عبد السلام رضوان)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع٢٦٣، نوفمبر ٢٠٠٠،ص ٣٨.

- نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات،رؤية لمستقبل الخطاب العربي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد٢٠٠١،٢٦٥ ، ٢٢٨.

٥- أبو منصـور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي: كتاب فقه اللغة وأسرار العربية، تونس، دار المعارف، ١٩٩٧،ص٥.

جوهرياً بالوجود العربي والمستقبل العربي: الأمر الأول يتمثل في « الهوية »، والأمر الثاني يرتبط بـ « المقدس ». فاللغة العربية هي أبرز العلامات الفارقة والمميزة للهوية العربية، كما أنها اللغة التي نزل بها الوحي بالقرآن الكريم فكانت مبدأ لنشاط عقلي وروحي وأدبي ومادي تشخص في حضارة إنسانية شاملة هي الحضارة العربية الإسلامية[١].

إن اللغة العربية من أشرف اللغات وأجلها قدرا، ويكفيها شرفا أن الله تعالى اختصها لتكون لغة القرآن الكريم ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[٢] ونزول القرآن الكريم باللغة العربية كان له أثر واضح فيها، ويتمثل الأثر في: بقاء اللغة العربية، وتوحيد لهجاتها وزوال تناكرها، وجعلها لسان الدولة الإسلامية، وجعلها لغة تعليمية بعد أن كانت ملكة، هذا بالإضافة إلى تهذيب ألفاظ اللغة ومعانيها، وأغراضها، وأسلوبها[٣]، بالإضافة إلى ذلك فقد ارتبطت اللغة العربية فكرياً ووجدانياً بالأنماط اللغوية الفصيحة التي أرسى قواعدها هذا الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وإضافة إلى ذلك، فقد ارتبط الإنسان المسلم بقرآنه لغة وفكراً ارتباطاً عقدياً[٤].

ومن ثم فإن نزول القرآن الكريم باللغة العربية كان باعثا على دراستها لفهمه والتأمل في آياته المعجزات، ولقد أخرج العربية من دائرتها المكانية، وجعلها لغة عالمية حين ازدهرت الحضارة العربية بفضل الإسلام، وتقدمت العلوم والمعارف، وكانت اللغة العربية وعاءً لنهضة علمية شاملة عرف أهلها العلوم التجريبية والطبيعية والإنسانية، فأثبتت قدرتها على مسايرة العلوم وتقدمها واستيعاب مناهجها ومضموناتها ومصطلحاتها، كما أثبتت جدارتها وقدرتها على البقاء والاستمرار رغم محاربتها وتعرضها للهجمات المتتالية من قبل أعدائها[٥].

١- تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن،٢٠٠٣ ، ص ١٢١.

٢- سورة يوسف، آية ٢.

٣- أحمد حسن الباقوري: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ط١٩٨٧،٤، ص ص ٢٦- ٢٧.

٤- رياض محمود قاسم، وعبدالحميد الفراني: التحديات التي تواجه اللغة العربية ودور القرآن الكريم في التصدي لها، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢ - ٣ أبريل ٢٠٠٧، ص ٣١٣.

٥- يحيى محمد حسان: اللغة العربية وأهميتها العلمية، مجلة بحوث جامعة تعز، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تعز، اليمن، العدد الرابع،٢٠٠٤ ، ص ٣٢٥.

لذلك هناك إقبال على تعلم اللغة العربية، خاصة في البلدان الإسلامية؛ لما للغة العربية من مكانة عظيمة في نفوس المسلمين منذ بزوغ فجر الإسلام[١]، فلا يكاد يخلو قطر من أقطار الدنيا من الناطقين بها، سواء من أهلها العرب، أم ممن تعلمها، كما أن تراثها لا تكاد تخلو منه دولة على وجه الأرض، فهي لغة ثقافة وحضارة فضلا عن كونها لغة دين، فمنذ انتشارها مع المسلمين الأوائل تأصلت جذورها في بعض البقاع، وأصبحت صنوا لكثير من اللغات ذات الثقافات الأصيلة السابقة لثقافة الإسلام، حتى إن بعض مثقفي تلك الشعوب أجادها كتابة ونطقا، وكتب بها كما كان يكتب بلغته الأم[٢].

لذلك تأتي الأسباب والدوافع الدينية في المقدمة عند النظر إلى الأسباب التي تدفع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلى تعلمها ، وهذا أشارت إليه دراسة الناقة[٣]، ودراسة آزاد[٤]، ودراسة الحديبي[٥].

كما أن هناك علاقة قوية بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية ، وهذا ما دلت عليه نتائج دراسة سعيد بن فالح المغامسي (١٩٩٥)[٦]، التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين للقرآن الكريم، وذلك في مجموع درجات فروع اللغة العربية (التدريبات،

١- عبد الرشاد شهـــودي: الزمن النحوي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣- ٥ من أبريل ٢٠٠٦ ، ص ٦٣.

٢- عوض بن حمد القوزي: تعليم اللغة العربية استثمار غير منظور، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر ٢٠٠٦، ص ٤٩.

٣- محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٥، ص٥٨.

٤- محمد أبو الكلام آزاد، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ١٩٩٨.

٥- علي عبد المحسن الحديبي، تأثير إستراتيجية «اتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، المجس العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٢٧، العدد ١٠٦، الجزء١، مارس، ٢٠١٣، ص ١٨٥.

٦- سعيد بن فالح المغامسي: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة ميدانية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ١١، ١٩٩٥، ص ص ٨٩: ١٢٧.

والقراءة، والتعبير، والإملاء)، مما يعني وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ونظرا لأن اللغة العربية هي لغة التراث العربي الإسلامي فقد شارك في بناء صرحه الشامخ رجال أفذاذ من علماء الأمة العربية الإسلامية ومفكريها، ومعظمهم لم تكن اللغة العربية لغة آبائهم وأجدادهم، دون أن يمنعهم ذلك من التأليف بلغة الضاد، ومن التفوق والبروز في التفكير، وفي إبداع الحضارة الإسلامية بما صنفوه من أمهات الكتب ونفائسها [(١)].

فاللغة العربية من أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها، وشاهداً على إبداع أبنائها، وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون[(٢)].

لقد ارتبط الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي منذ ظهور الإسلام ارتباطا وثيقا باللغة العربية؛ باعتبارها لغة القرآن المجيد الذي يتعبد به المسلم، حتى صارت معرفة الفرد المسلم باللسان العربي واجبا دينيا، وكذلك يحتاج المجتمع الإسلامي – في مختلف مواقعه – إلى استمداد معارفه عن الدين والشريعة من التراث الإسلامي، وهو في جوهره وأساسه مصنف باللغة العربية، ولا تغني عنه ترجمته إلى لغة أخرى عالمية أو محلية، حيث إن أية ترجمة تقف أمامها علامة استفهام كبيرة عن مدى صلاحها للإفادة الكاملة والصحيحة منها، وخاصة إذا تم التسليم بأن التعبير بالعربية الفصحى على

١– عبد العزيز بن عثمان التويجري: الحفاظ على الهوية والثقافة الإسلامية في إطار الرؤية المتكاملة، مؤتمر الإسلام والغرب في عالم متغير، تحت شعار: « تفاعل بلا ذوبان خصوصية بلا انكفاء» الخرطوم، مركز الدراسات الاستراتيجية، ووزارة الإرشاد والأوقاف، ١٣–١٥ من ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ١ : ٧، متاح في:
http://www.islamtoday.net/files/w_e_di/P_9.htm

٢– ورد ذلك في:
– نبيل علي: اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافي ١٩ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من مايو / أيار، ٢٠٠١، ص ص ٨٣–٨٤.
– علي أحمد مدكور: النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، الموسم الثقافي ٢٢ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من يونيو ٢٠٠٤ ، ص ١٠٥.

دقائق الأمور قد يصعب أمرها على الناطقين بها، فما بالنا بالمترجم عنها[١].

وبسبب هذا الارتباط بين الإسلام واللغة العربية، كان العمل من أجل نشر اللغة العربية والتمكين لها، وتدعيم مكانتها، وتوسيع نطاق تعليمها وتدريسها في البلدان الإسلامية وفي البلدان غير الإسلامية التي يوجد بها المسلمون جزءا لا يتجزأ من خدمة الإسلام عقيدة وثقافة وحضارة، ولذلك اقترن العمل الإسلامي الدولي في قنواته الرسمية والشعبية على السواء، وخصوصا في جوانبه الثقافية والتعليمية بنشر اللغة العربية، وبالأخص بين الناطقين بلغات أخرى، لما في ذلك من تدعيم لحضور الثقافة الإسلامية وتعزيز لمكانة الإسلام، وتقوية للتضامن الإسلامي وللروابط الثقافية والحضارية التي تشد المسلمين بعضهم إلى بعض، نهوضا بالمسؤولية الجماعية التي يتحملها المسلمون تجاه دينهم ولغة قرآنهم وثقافتهم وإزاء أمتهم ودورها في الحاضر والمستقبل[٢].

كل ما سبق كان سببا في رغبة كثيرين في تعلم اللغة العربية، سواء من طرف المسلمين الناطقين بلغات أخرى باعتبارها لغة الذكر الحكيم ووعاء الثقافة الإسلامية، أم من قبل الدارسين والباحثين الذين أدركوا قيمة اللغة العربية باعتبارها اللغة التي احتضنت حضارة عظيمة بالغة الثراء موفورة العطاء، لها فضل على الحضارات الإنسانية عبر القرون، إذ أمدتها بثمرات العلوم والمعارف، وأغنت ذخيرتها، وأثرت رصيدها، فصارت بذلك مفتاحا لكنوز حضارية مكنتها من أن تكون موضع اهتمام المراكز العلمية عبر العالم كله[٣] ولعل الاهتمام أيضا بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يرجع إلى بروز أهمية العالم العربي دوليا، وانشغال العالم بقضاياه، إلى جانب اهتمام البلاد العربية بنشر لغتها وبذل جهود عديدة في إنشاء مراكز ومدارس لتعليمها في بلاد الغرب، سواء لهؤلاء الذين يقبلون على تعلمها من الناطقين بلغات أخرى، أم أبناء العرب والمسلمين في المهجر[٤].

١- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تعليم اللغة العربية للطلبة الوافدين على معاهد الأزهر وجامعته من غير الناطقين باللسان العربي، رئاسة الجمهورية بمصر، المجالس القومية المتخصصة، الدورة ١٧، سبتمبر ١٩٨٩ - يونيه ١٩٩٠، ص ٢٢٧.

٢- عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٤، ص ٢٠.

٣- المرجع السابق، ص ٣٧.

٤- محمود كامل الناقة، وفتحي علي يونس: المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦ - ١٢ سنة)، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ١٩٩٩، ص٩.

خاصة وأنه في العصر الحديث استعادت اللغة العربية مكانتها السابقة، وعادت لغة دولية يتكلم بها الملايين، وتهفو إليها قلوب ملايين آخرين، ويمكن بيان مكانة اللغة العربية من عدة زوايا وفقا لما يأتي:

- **مكانتها بحسب المتكلمين بها دوليا:** فهي الخامسة دوليا من حيث كونها لغة أما ومن حيث الفاعلية والانتشار[1]، فهناك عدد متزايد الآن يتكلم العربية في العالم العربي والإسلامي، وتتزايد الرغبة في تعلمها لدى المسلمين، ولدى المستفيدين الآملين في التبادل التجاري والثقافي مع العالم العربي، كما أن تنوع البلدان التي تتحدث بها يعطيها أهمية إضافية.
- **مكانتها في المنظمات الدولية:** فهي لغة رسمية في الأمم المتحدة ومنظماتها، وفي منظمة المؤتمر الإسلامي، وهي اللغة الأولى في جامعة الدول العربية، ومجلس التعاون لدول الخليج العربي وغيرهما من المنظمات الإقليمية.
- **مكانتها حسب انجذاب الناس إليها:** إذ يوجد أكثر من ١,٣ مليار مسلم يعبدون الله بما يعرفونه من اللغة العربية، ويرغب كثير منهم تعلمها. ولم تستطع مؤسسات التعليم في بلدان العالم العربي، أو في البلدان الإسلامية أن تستجيب لحاجة أولئك الناس وطموحاتهم. ويعجب المرء حين يجد أناسا يتحدثون العربية في الصين وروسيا والجمهوريات الإسلامية والهند وباكستان ونحوها، وهم لم يغادروا بلدانهم وإنما تعلموها في بلدانهم، وهم على قدر كبير من الإبانة بها. ومن علامات انجذاب الناس إليها ازدياد أقسام اللغة العربية في الجامعات في دول العالم الإسلامي وخارجه، فهناك إقبال على تعلم اللغة العربية في أمريكا وأوربا، وهناك اهتمام متصاعد بالثقافة العربية.
- **مكانتها نظرا لأهمية المنطقة التي تتكلمها(أي العالم العربي):** فهذه المنطقة من العالم هي مصدر رئيس للطاقة، وهي مسرح لأحداث دولية ساخنة. يضاف إلى ذلك أن العالم العربي يقع متوسطا في الأرض، فما من أمة في الغرب إلا وتمر عليه في طريقها إلى الشرق، والعكس صحيح، ففيه اليوم أهم الممرات المائية، وفيه أقرب نقاط اتصال جوي عن

١ – عز الدين المناصرة: الهويات... والتعددية اللغوية، في: خالد عبد الرءوف الجبر (محرر)، اللغة العربية وتحديات العصر، وقائع ندوتي: الهوية اللغوية والعولمة، واللغة العربية والهوية القومية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة ألبترا الخاصة، ٢٠٠٥، ص ٢٧١.

طريق المطارات، فموقعه وسط في العالم المنقسم إلى أمم كثيرة في غربه، ومثلها في شرقه[١]

ويمكن تلخيص أهمية تعليم اللغة الأجنبية بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة في أنه يسهم في تنمية قدرة متعلميها على أداء عدد من المهمات، بحيث يصبح كل متعلم قادرا على أن:

- يتواصل ويتفاعل مع أهل اللغة المستهدفة.
- يفهم ويقدر أن هناك تشابهات واختلافات بين ثقافته وثقافة اللغة المستهدفة.
- يدرك الاختلاف الثقافي.
- يتكيف مع التغير الدائم في المجتمع العالمي دائم التنافس.
- يمتلك مهارات التعلم المستمر.
- يحسن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لديه.
- يشارك بفاعلية في المجتمع المحلي والقومي والعالمي.[٢]

وبهذا تصبح اللغة مقوما من أهم مقومات الحياة الثقافية التي تنطبق عليها سنن الأخذ والعطاء، فما من ثقافة في المجتمع العالمي المعاصر إلا وتتمنى نشر لغتها، ولا تقل العربية في ذلك عن أية لغة أخرى، وفي هذا الإطار يصبح نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى حتمية حضارية[٣]، ونظرا لذلك فإن العرب عامة مسؤولون عن وضع خطة للنهوض باللغة والفكر العربي، وذلك بالعمل على تنشيط الحركة العملية، ومتى تقدم الفكر العلمي العربي تقدمت اللغة العربية[٤]، حيث إن نشر اللغة مسؤولية قومية واستيعاب لغات الآخرين مسؤولية قومية أيضا[٥]. خاصة وأن تدعيم

١- صالح بن سليمان الوهيبي: اللغة العربية في عصر العولمة، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر٢٠٠٦ ، ص ص ٣٩- ٤٠.

2- Pennsylvania Department of Education : Proposed Academic Standards for World Language ، State Board of Education ، Pennsylvania، 2002، P1.

٣- رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي،١٩٩٨، ص ٧.

٤- يحيى محمد حسان : اللغة العربية وأهميتها العلمية، مجلة بحوث جامعة تعز، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تعز، اليمن، العدد الرابع، ٢٠٠٤ ، ص ص ٣٢٥: ٣٤٦.

٥- قمر عبده مصطفى، وأحمد طاهر حسنين، وناهد محمد رشاد، وعبد الوهاب محمد مسعود، وعلي إسماعيل محمد، ومحمد صادق الكاشف: اللغة العربية لغير الناطقين بها، (تقديم: محمد يحيى طلعت)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٤ ، ص ٦.

مكانة اللغة العربية والعمل على نشرها وتعليمها للناطقين بلغات أخرى من الشعوب الإسلامية يمثل حماية للأمن الثقافي الحضاري للأمة العربية الإسلامية(١).

ولا يتم نشر اللغة العربية بصورة صحيحة إلا إذا تبنى المسؤولون عن تعليمها بعض الحركات الحديثة التي تحقق لها النجاح في تعليمها، ومن بين هذه الحركات الحديثة حركة المعايير.

وفيما يلي بيان لأهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير.

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير:

شهد العالم منذ العقد السادس من القرن العشرين تطورات كبيرة في مجالات علم اللغة التطبيقي المختلفة، كما طرأت تغيرات كثيرة في حقل تعليم اللغات الأجنبية(٢)، ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية لغير العرب لابد أن يتطور بصورة متوازية ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم بصورة عامة، ويوازي أهميتها بين اللغات، إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير تعليم هذه اللغة لا يوازي أهميتها بين اللغات(٣). خاصة في ظل عصر العولمة الذي يؤكد أهمية اللغة الإنجليزية بوصفها لغة دولية دون ما سواها من اللغات، وهذا من شأنه أن يضر بلغة الإسلام، مما يبين أن الجميع مطالب بالمشاركة في توجيه مسار العولمة وتوظيف آلياتها لتحقيق عالمية الإسلام، والتطلع إلى نقل الخاص إلى المستوى العالمي(٤).

ومن بين الأسباب التي يرجع إليها الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ما يشهده العالم من اهتمام بجودة المنتج التعليمي بصفة عامة، ونشر لغته

١- عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٤ ،ص ٩.

٢- محمود إسماعيل صيني، الأسس العلمية في إنشاء معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر ، ٢٠٠٦م، ص : ١٦.

٣- محمد محيي الدين أحمد، تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها ، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣-٥ إبريل، ٢٠٠٦م، ص ٢٩٠.

٤- إسماعيل صالح الفرا وسليمان إبراهيم الغلبان، واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في محافظة غزة في ظل العولمة وهويتنا الثقافية والتربوية، مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٦-١٧ إبريل، ٢٠٠٥م،ص: ٩٧٣

بصفة خاصة، حيث «تحرص المجتمعات المعاصرة على تطوير نظمها التعليمية وتحقيق أعلى درجات الجودة في المخرج التعليمي، وقد أصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي، حيث يرى الكثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في رفع جودة نوعية التعليم وتحسين مخرجاته»[١].

وهذا يتفق مع ما توصلت إلى دراسة مصطفى يوسف منصور(٢٠٠٧)[٢]، والتي هدفت إلى تعرف تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، وتوصلت إلى أن من سبل مواجهة العولمة التربوية: التحصين الثقافي بتعزيز البناء العقدي، والاهتمام باللغة العربية بوصفها وعاء للثقافة والهوية، وإصلاح مناهج التعليم وفق رؤية إسلامية، وتحقيق الجودة في التعليم، وإعداد المعلم القدوة (الفعال)، والأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم.

وهذا يتم من خلال الأخذ بحركة المعايير التي تسهم في جودة في التعليم، وتقدم الأدوات التي تضمن هذه الجودة، وترى أن وجود منتج تربوي وتعليمي متميز هو مطلب مهم في زمن العولمة، وضمان لإمكانية المنافسة في إطار العالمية التي تفرض نفسها في مختلف المجالات.

وتمثل المعايير الأهداف المطلوب تحقيقها من المتعلم، فهي تتفق والتوقعات الدولية لما يجب أن يتعلمه الطالب، وتبين المهارات التي على المتعلم أن يكتسبها ويتقنها ويكون قادرا على توظيفها بكفاءة بنهاية كل مرحلة دراسية، كما تساعد هذه المعايير في تحديد معالم الطريق لمؤلفي الكتب والمواد التعليمية والاختبارات[٣] كما أن حركة المعايير تمكن الطلاب والآباء والمربين والمواطنين من معرفة ما يجب أن يتعلمه الطلاب في وقت محدد سلفا، وهذا أمر ضروري لضمان أن المدارس تتيح الفرص لاكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للنجاح[٤]

١- محمود خليل أبودف وختام يوسف الوصيفي، جودة التعليم في التصور الإسلامي: مفاهيم وتطبيقات، المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني «مدخل للتميز»، الجامعة الإسلامية، غزة، ٣٠ - ٣١ من أكتوبر، ٢٠٠٧م، ص: ١٣

٢- مصطفى يوسف منصور: ¬تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢ - ٣ أبريل٢٠٠٧، ص ص ٥٩٣: ٦٤٤.

٣- المجلس الأعلى للتعليم في قطر، معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية صف الروضة حتى الصف الثاني عشر، ٢٠٠٤م، ص: ٩.

4- Kean ‹Jack‹ Susan Grady & Paul Sandrock: Wisconsin’s Model Academic Standards for Foreign Languages ‹ Wisconsin Department of Public Instruction ‹ Madison‹ Wisconsin‹ 2001‹ p ix.

وهناك عدد من الأسباب التي تدعو إلى الأخذ بحركة المعايير التربوية أهمها:

١ – ضمان الجودة: حيث تمثل المعايير الحد الأدنى من مستوى الجودة الذي يجب الوصول إليه.

٢ – تحديد الأهداف: فالمعايير تمثل عبارات عامة تعبر عما يرغب فيه المجتمع، فمثلا أهداف تطوير الاختبارات الالتزام بالثبات أو الصدق، أما معايير الاختبارات فهي عبارات تصف أنواع الأدلة التي تبين صدق الاختبار وثباته.

٣– تعزيز التغيير: حيث تستخدم المعايير لقيادة مجموعة نحو أهداف جديدة مرغوب في التوصل إليها، وهنا ينظر إلى المعايير على أنها محكات التميز[١].

ومن بين الأمور التي تؤكدها المعايير ما يأتي:

– تبنى فلسفة معينة للمنهج.
– صياغة أهداف المنهج وتحديدها.
– اختيار محتوى المنهج.
– تقرير أنسب المواد التعليمية.
– اقتراح أفضل طرق التعليم والتعلم.
– تحديد طرق التقييم.
– إحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة.[٢].
– مراعاة الفروق الفردية.
– تحقيق فصول دراسية محورها الطالب.
– تحقيق التعلم الفعال.
– التقييم الذاتي.
– إكساب الطلاب المهارات العالية.
– السماح بالمشاركة والمساهمة الأبوية[٣].

ونظرا لأهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير فقد أجرى

١– عبداللطيف حسين حيدر، حركة المعايير وتطوير المناهج الدراسية، ورقة عمل غير منشورة ألقيت في كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م ، ص : ٣.

٢– وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول،٢٠٠٣ ،ص ١٩٢.

٣– المجلس الأعلى للتعليم في قطر: ما هي المعايير ؟ ٢٠٠٦ ، متاح في :
http://www.education.gov.qa/section/sec/education_institut/cso/cstandard

عبد الوهاب زكريا داود[1] دراسة هدفت إلى تحديد معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية،وتوصل إلى أن هذه المعايير تتمثل في:

١- **معيار شيوع الاستعمال**: ويعني عدد المرات التي تتكرر فيها التراكيب، وكثرة ترددها في الكلام.

٢- **معيار التوزيع**: يقصد بالتوزيع مدى تطبيق التراكيب وكيفية توزيعها في عينات مختلفة من النصوص التي يتم إحصاؤها وتحليلها وفي مجالات مختلفة لاستخدام اللغة.

٣- **معيار قابلية التعلم والتعليم**: يقصد به سهولة تعلم التراكيب على المتعلم وقدرته على استيعابها وتطبيقها، ويسر تعليم المعلم لها وسهولة عرضها.

٤- **معيار الأهمية**: ويعني أن تكون التراكيب مفيدة للدارس في إجادة استخدام اللغة العربية في المجال الذي يختاره وإشباع حاجته وتحقيق غايته.

٥- **معيار السهولة**: يعني استبعاد الخلافات والافتراضات النحوية التي لم ترد في اللغة والتي تعقد النحو العربي مثل الآراء التي لا يترتب على اختلافها أخطاء في استخدام اللغة، كما يقتضي الأخذ بالاحتمالات التي تفيد في تيسير استعمال اللغة.

٦- **معيار التقابل**: يعني الموازنة بين اللغة الأولى وهي لغة الأم، واللغة الثانية وهي اللغة المستهدفة أو اللغة المنشودة، والإفادة من ذلك في تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى، ويبحث في جوانب التشابه أو التطابق والاختلاف بين النظامين اللغويين.

منطلقات وضع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك بعض المنطلقات وراء وضع المعايير بصورة عامة هي ضرورة أن[2]:

١- تستنبط من الموضوعات المهمة التي تشكل المحتوى التعليمي للمادة.

٢- تشكل أهمية للمتعلمين، وليس المعايير سهلة التقييم.

٣- تكتب بصورة لا تفوق قدرة المعلم والمتعلمين خلال الفترة المحددة لتدريسها.

٤- تصاغ بوضوح.

١- عبد الوهاب زكريا داود، معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أسيوط، ١٩٩٩، ص ٣٩١-٣٩٢.

٢- عبد اللطيف حسين حيدر: حركة المعايير وتطوير المناهج الدراسية، ورقة عمل غير منشورة ألقيت في كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١، ص ص ٤ : ٥.

٥- توضع في صورة ليست سهلة التحقيق، وإنما يجب أن توضع معايير ذات مستوى عالمي، بحيث لا يقل الدارسون عن أقرانهم في أية دولة في العالم.

٦- تشمل المعارف والمهارات.

٧- تقيم بمستويات أداء متعددة.

٨- توضح معايير المحتوى ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما الذي يستطيع القيام به، أما معايير المنهج فينبغي أن توضح ما الذي يجب أن يحدث خلال العملية التعليمية التعلمية.

٩- تصف مؤشرات الأداء مكونات نمو المعيار؛ أي المعارف والمهارات التي تقود إلى تحقيق المعيار.

١٠- تطور مستويات قياس الأداء(Rubrics) لكل معيار، وهذا يشكل أمرا جديدا يميز حركة المعايير عن الحركات السابقة، ويعد في غاية الأهمية.

أما الافتراضات وراء وضع معايير تعليم اللغات الأجنبية فهي كما يأتي[١]:

- الهدف الأساس لتعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يكون الاتصال في مواقف الحياة الحقيقية Real-life Communication.
- اكتساب اللغة الأجنبية يمد بالرؤية وبالمهارات الضرورية؛ ليكون المتعلم قادرا على العيش في عصر العولمة ويصبح مواطنا كونيا Global Citizen.
- تعليم اللغات الأجنبية ينمي مهارات التفكير الناقد Critical Thinking.
- مراعاة أن تكون اللغة الأجنبية جزءا من المنهج المحوري Core Curriculum.
- ضرورة أن يعكس التقويم الكفاءة والأهداف التواصلية للمعايير القومية أو المحلية.

وهناك من يضيف عددا من الافتراضات التي ينبغي أن تنطلق منها معايير تعليم اللغة الأجنبية بحيث ينبغي أن تتضمن سبعة أشياء هي[٢]:

1- Kansas State Board of Education :Kansas Curricular Standards For Foreign Language ، August، 2000 ، p7.

2- North Dakota Department of Public Instruction: North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language، 2001 ، p1.

- أداء أكاديمي عال High Academic Performance.
- الاعتماد على النفس Self-Reliance.
- المهارات الحياتية Life Skills.
- مهارات التواصل الفعال Effective Communication Skills.
- المواطنة Citizenship.
- شخصية سوية Sound Character.
- فنون Arts.

وعلى ضوء ما سبق يمكن التوصل إلى أن الافتراضات التي تبنى عليها معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تتمثل فيما يأتي:

- النظر إلى اللغة العربية(بوصفها لغة أجنبية) على أنها أداة أساسية لتواصل الناطق بلغات أخرى مع الناطقين بها.

- ضرورة ممارسة مؤشرات الأداء والتدريب عليها، من قبل متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى.

- مراعاة هذه المعايير جوانب تعلم المهارة اللغوية(معرفيا، ومهاريا، ووجدانيا).

- انعكاس المعايير إيجابيا على النمو العقلي، والبدني، والاجتماعي، والعاطفي، والأخلاقي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، وتجعلهم إيجابيين في تعلمهم، وقادرين على التنقيب عن المعرفة، واستخدامها.

- التكامل بين المهارات اللغوية من ناحية، واستخدام هذه المهارات لأغراض التواصل بها من ناحية أخرى.

- تنمية التوجهات الثقافية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي من أهمها التوجه المحلي، والإسلامي، والعربي، والعالمي.

- تنمية مهارات التفكير؛ لأنها إحدى الركائز الرئيسة لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ إن تنمية مهارات التفكير يعد مطلبا رئيسا لكافة المناهج الدراسية التي تقدم للمتعلمين، ومنها مناهج اللغة.

- ينبغي أن تتضمن معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفاهيم والميول والاتجاهات اللازمة لعصر العولمة.

الخصائص التربوية للمعايير:

هناك عدد من الخصائص والمواصفات للمعايير، التي ينبغي أن تراعى عند إعدادها، وهي أن تكون المعايير[1]:

١- **شاملة**: حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية، وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.

٢- **موضوعية**: حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

٣- **مرنة**: حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة، وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.

٤- **مجتمعية**: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.

٥- **مستمرة ومتطورة**: حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتعديل، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

٦- **قابلة للقياس**: حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة، للوقوف على جودة هذه المخرجات.

٧- **تحقق مبدأ المشاركة**: بأن تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة، والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخري.

٨- **أخلاقية**: بأن تستند إلي الجانب الأخلاقي، وتخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

٩- **داعمة**: فلا تمثل هدفا في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

١٠- **وطنية**: بأن تخدم الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.

١- وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول،٢٠٠٣، ص ص ١٢: ١٣.

أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

لمعايير اللغة العربية بصورة عامة مجموعة من الأهداف، يمكن إجمالها في أن يصبح المتعلم قادرا على[1]:

- استخدام اللغة العربية بشكل صحيح، واستخدام الفصحى بدقة في أداء المهارات اللغوية الأساسية الأربع.
- فهم النحو العربي واستخدامه استخداما وظيفيا جيدا بدلا من النظر إلى النحو كغاية في حد ذاته.
- فهم سمات النصوص الأدبية وغير الأدبية، واستخدام هذه السمات في كتابة نصوص مشابهة.
- فهم الفصحى وتوظيفها بما يلائم الموقف والمتلقي.
- فهم الأدب العربي وتذوقه من العصر الجاهلي، وحتى العصر الحديث.
- استخدام اللغة العربية لتطوير مهارات البحث والتقييم وتوظيف ذلك في المنهج.
- التفكير المنطقي لتأييد وجهة نظر معينة أو معارضتها.
- احترام القيم المحلية، والإقليمية، والوطنية، والدينية، والإنسانية.
- احترام مكانة الفصحى في الثقافات العربية والإسلامية.

بناء على ما سبق يمكن صوغ أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتحديدها في أن المتعلم يصبح قادرا على:

- فهم اللغة التي يتلقاها (يستمع إليها أو يقرؤها) فهما صحيحا.
- إنتاج اللغة العربية(تحدثا، أو كتابة) بصورة تحقق له أهدافه.
- فهم أساسيات الثقافة الإسلامية.
- فهم أساسيات الثقافة العربية.
- فهم أساسيات الثقافة العامة.
- التكامل الأفقي مع المقررات التعليمية الأخرى من خلال اللغة العربية.
- فهم أساسيات التقابل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الأصلية.

١- المجلس الأعلى للتعليم في قطر: معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية صف الروضة حتى الصف الثاني عشر، ٢٠٠٤ ، ص١٥.

- فهم أساسيات التقابل الثقافي بين الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة الأصلية.
- تطبيق المهارات اللغوية والمعرفة الثقافية.
- التدليل على استخدام التعلم مدى الحياة للاستمتاع والإثراء الذاتي من خلال اللغة العربية.

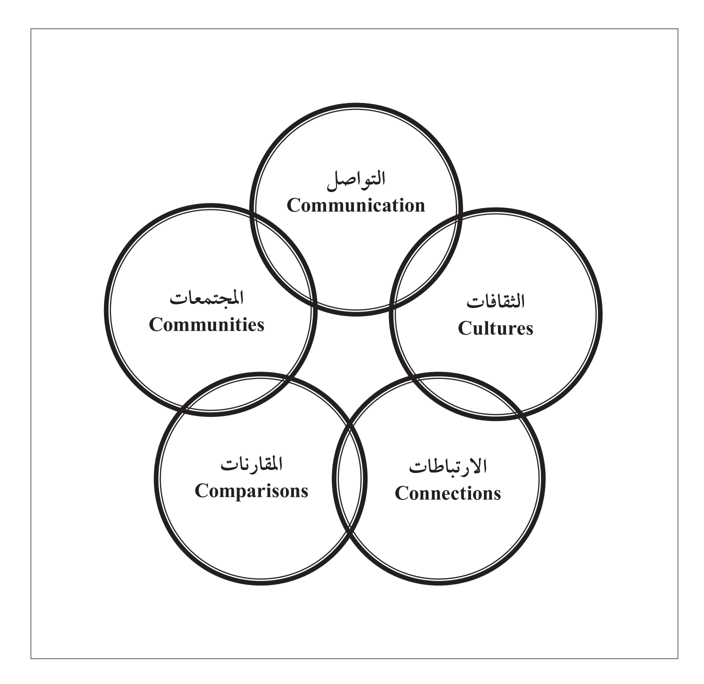
نشأة معايير تعليم اللغات الأجنبية، وتطورها:

نظرا لأهمية تعليم اللغات الأجنبية على ضوء معايير واضحة، ومؤشرات يمكن الاستدلال عليها وملاحظتها وقياسها، وتعرف المخرجات المرجوة منها، فقد ظهرت عدة محاولات لوضع معايير لتعليم اللغة الأجنبية، منها ما يأتي:

محاولة المجلس الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية[1] الذي قدم معايير لتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية إعدادا للقرن الحادي والعشرين، وكانت هذه المعايير بمثابة المرتكز الذي قامت عليه معايير اللغة الأجنبية التي قدمتها المنظمات والأفراد فيما بعد، حيث قدمت هذه المحاولة خمسة معايير لتعليم اللغة الأجنبية سميت (The Five C's of Foreign Language Education)، وتمثلت هذه المعايير في:التواصل(Communication)، والثقافات(Cultures)، والارتباطات(Connections)، والمقارنات(Comparisons)، والمجتمعات(Communities).

ويوضح الشكل الآتي هذه المعايير والعلاقة التي تربطها معا:

1- American Council On The Teaching of Foreign Language: Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century ، Yonkers ، National Standards In Foreign Language Education Project، 1996.



شكل(١) معايير تعليم اللغة الأجنبية كما حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية

وفي العام نفسه ظهرت محاولة قسم التربية في نبراسكا،[1]؛ لوضع إطار عام لتعليم اللغة الأجنبية، وتمثل هذا الإطار في خمسة محاور رئيسة هي: التواصل (Communication)، الثقافات(Cultures)، والارتباطات (Connections)، والمقارنات (Comparisons)، والمجتمعات(Communities).

وفي العام ١٩٩٧ ظهر مشروع بالتعاون بين الاتحاد الأمريكي لدراسة اللغة اليونانية والرومانية The American Classical League، والاتحاد الأمريكي لفقه اللغة The American Philological Association، والاتحادات الإقليمية للغات اليونانية والرومانية Regional Classical Associations، لتقديم معايير للغات القديمة وهي اللغة اليونانية واللاتينية، وتمثلت في خمسة معايير هي التواصل(Communication)، والثقافات(Cultures)، والارتباطات(Connections)، والمقارنات(Comparisons)، والمجتمعات(Communities)، واشتمل كل معيار من هذه المعايير على معيارين

1- Nebraska Department of Education :The Nebraska K-12 Foreign Language Frameworks ، Centennial Mall، South Lincoln، 1996.

فرعيين لكل مستوى من المستويات الثلاث وهي المستوى الابتدائي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم[١].

ثم ظهرت محاولة فيرجينيا[٢] لتحديد معايير تعليم اللغات الأجنبية لمدارس التعليم العام بولاية فيرجينيا Foreign Language Standards of Learning for Virginia Public Schools، وقد تناولت هذه المحاولة تقديم معايير لتعليم اللغات الأجنبية التالية: الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، واليونانية، واللاتينية.

ومحاولة كانسس[٣]؛ لوضع معايير لتعليم منهج اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

وقدمت جامعة داكوتا الشمالية [٤] مشروعا لوضع معايير لتعليم محتوى اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

وقامت وزارة التربية بكولومبيا عام ٢٠٠١[٥] بوضع معايير للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية تضمنت ثلاثة مستويات هي: المستوى الأولي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، وتضمن كل مستوى أربعة مجالات هي: الكتابة، ونماذج للكتابة، والقراءة، واللغة الشفوية، بحيث يتضمن كل مجال من هذه المجالات أربعة ملامح للحديث عنها هي: المعنى، والأسلوب، والشكل، والاصطلاح.

وقدم قسم التربية في بنسليفانيا ٢٠٠٢ [٦] مقترحا للمعايير الأكاديمية للغات العالم،

1- American Classical League: Standards for Classical Language Learning ‹ Miami University ‹ Oxford ‹ Ohio‹ 1997.

2- Board of Education Commonwealth of Virginia :Foreign Language Standards of Learning for Virginia Public Schools ‹ June ‹ Richmond ‹Virginia‹ 2000.

3- Kansas State Board of Education: Kansas Curricular Standards For Foreign Language ‹ August‹ 2000.

4- North Dakota Department of Public Instruction: North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language‹ 2001.

5- Ministry of Education of British Columbia : English as a Foreign language Standards ‹ National Library of Canada Cataloguing in Publication Data‹ 2001.

6- Pennsylvania Department of Education: Proposed Academic Standards for World Language ‹ State Board of Education ‹ Pennsylvania‹ 2002.

تتضمن ثلاثة معايير هي: التواصل Communication، والثقافة Culture، والمجتمعية Community، بحيث اشتمل كل معيار جزأين هما: معايير المحتوى Content Standards، ومؤشرات الأداء Performance Indicators.

ومحاولة إلينوي[1]؛ لوضع معايير لتعليم اللغة الأسبانية بوصفها لغة أجنبية في المستويات(١ – ٣).

ومحاولة ديلوار[2]، ومحاولة لويزيانا[3] لوضع معايير لتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

وبهذا يكون تم الانتهاء من هذا الفصل، وقد تم تأجيل عرض الدراسات والتجارب العربية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى للفصل الثاني.

1- Littell ، McDougal:، Illinois Foreign Language Standards: Stage 1-3، 2004.

2- State of Delaware: Foreign Languages Curriculum Framework: Content Standards، 2005 ، Available at: http://www.doe.state.de.us/Standards/Foreign_Language/standard_a.html

3- Louisiana Department of Education : Louisiana Foreign Language Content Standards: State Standards for Curriculum Development، 2005.

المراجع

أولا المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- أبو منصـور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي: كتاب فقه اللغة وأسرار العربية، تونس، دار المعارف، ١٩٩٧.
- أحمد حسن الباقوري: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ط١٩٨٧،٤.
- إسماعيل صالح الفرا وسليمان إبراهيم الغلبان، واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في محافظة غزة في ظل العولمة وهويتنا الثقافية والتربوية، مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٦-١٧ إبريل، ٢٠٠٥م.
- برنامج تطوير التعليم: معايير أداء الطالب المعلم، مصر، القاهرة، برنامج تطوير التعليم بالتعاون مع هيئة المعاونة الأمريكية، ٢٠٠٦ م.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٣ .
- حسين بشير محمود، حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦ – ٢٧ يوليو، ٢٠٠٥، المجلد الأول.
- ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، (ترجمة: محمد السيد دعدور)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.
- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،الجزء

الأول: المناهج وطرق التدريس، القسم الأول، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨)، ١٩٨٦.

◆ رشدي أحمد طعيمة:تعليم اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأوليات التنفيذ، المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية،المركز العام لجمعيات الشبان المسلمين العالمين بالقاهرة بالتعاون مع الأزهر الشريف، مبنى جامعة الدول العربية، القاهرة، ٨ – ١٣ من مارس١٩٨٧.

◆ رشـدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي،١٩٩٨.

◆ رشدي أحمد طعيمة: مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦: ٢٧ من يوليو ٢٠٠٥ .

◆ رياض محمود قاسم، وعبدالحميد الفراني: التحديات التي تواجه اللغة العربية ودور القرآن الكريم في التصدي لها، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢ – ٣ أبريل ٢٠٠٧.

◆ سعيد بن فالح المغامسي: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة ميدانية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ١١، ١٩٩٥.

◆ صالح بن سليمان الوهيبي: اللغة العربية في عصر العولمة، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر٢٠٠٦.

◆ عبد الرشاد شهـــودي: الزمن النحوي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣– ٥ من أبريل ٢٠٠٦.

◆ عبد العزيز بن عثمان التويجري: الحفاظ على الهوية والثقافة الإسلامية في إطار الرؤية المتكاملة، مؤتمر الإسلام والغرب في عالم متغير، تحت شعار « تفاعل بلا ذوبان خصوصية بلا انكفاء» الخرطوم، مركز الدراسات الاستراتيجية، ووزارة الإرشاد والأوقاف، ١٣-١٥ من ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ١ : ٧، متاح في:

http://www.islamtoday.net/files/w_e_di/P_9.htm

◆ عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٤.

◆ عبد اللطيف حسين حيدر: حركة المعايير وتطوير المناهج الدراسية، ورقة عمل غير منشورة ألقيت في كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١.

◆ عبد الوهاب زكريا داود، معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أسيوط، ١٩٩٩.

◆ عز الدين المناصرة: الهـويات... والتعددية اللغـوية، في: خالد عبد الرؤوف الجبـر (محرر)، اللغة العربية وتحديات العصر، وقائع ندوتي: الهوية اللغوية والعولمة، واللغة العربية والهوية القومية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة ألبترا الخاصة، ٢٠٠٥.

◆ علي أحمد مدكور: النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، الموسم الثقافي ٢٢ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من يونيو ٢٠٠٤.

◆ علي عبد المحسن الحديبي: فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠٠٥.

◆ علي عبدالمحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، مصر، جامعة أسيوط، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٨.

◆ علي عبد المحسن الحديبي، تأثير إستراتيجية «إتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، المجلس العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٢٧، العدد ١٠٦، الجزء١، مارس، ٢٠١٣.

◆ عوض بن حمد القوزي: تعليم اللغة العربية استثمار غير منظور، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر ٢٠٠٦.

◆ فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، مكتبة وهبة،٢٠٠٣ .

◆ فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، (ترجمة:أحمد عوض، مراجعة:عبد السلام رضوان)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع٢٦٣، نوفمبر ٢٠٠٠.

◆ قمر عبده مصطفى، وأحمد طاهر حسنين، وناهد محمد رشاد، وعبد الوهاب محمد مسعود، وعلي إسماعيل محمد، ومحمد صادق الكاشف: اللغة العربية لغير الناطقين بها، (تقديم: محمد يحيى طلعت)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة،١٩٨٤ .

◆ المجلس الأعلى للتعليم في قطر: معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية صف الروضة حتى الصف الثاني عشر، ٢٠٠٤.

◆ المجلس الأعلى للتعليم في قطر: ما هي المعايير ؟ ٢٠٠٦ ، متاح في :
http://www.education.gov.qa/section/sec/education_institut/cso/cstandard

◆ المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تعليم اللغة العربية للطلبة الوافدين على معاهد الأزهر وجامعته من غير الناطقين باللسان العربي، رئاسة الجمهورية بمصر، المجالس القومية المتخصصة، الدورة ١٧، سبتمبر ١٩٨٩ – يونيه ١٩٩٠.

◆ مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، مصر، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣.

◆ محمد أبو الكلام آزاد، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ١٩٩٨.

◆ محمد محيي الدين أحمد، تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣–٥ إبريل، ٢٠٠٦.

◆ محمود إسماعيل صيني، الأسس العلمية في إنشاء معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر، ٢٠٠٦.

◆ محمود خليل أبودف وختام يوسف الوصيفي، جودة التعليم في التصور الإسلامي: مفاهيم وتطبيقات، المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني «مدخل للتميز»، الجامعة الإسلامية، غزة، ٣٠ – ٣١ من أكتوبر، ٢٠٠٧.

◆ محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٥.

◆ محمود كامل الناقة، وفتحي علي يونس: المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦ – ١٢ سنة)، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ١٩٩٩.

◆ مصطفى يوسف منصور: تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢ – ٣ أبريل ٢٠٠٧.

◆ نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب العربي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٠٠١، ٢٦٥ .

◆ نبيل علي: اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافي ١٩ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من مايو / أيار، ٢٠٠١.

◆ وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول، ٢٠٠٣.

◆ وكالة الجامعة للتطوير والجودة :معجم مصطلحات الجودة، سلسلة إصدارات وكالة الجامعة للتطوير والجودة، جامعة نجران، ٢٠١١.

◆ يحيى محمد حسان: اللغة العربية وأهميتها العلمية، مجلة بحوث جامعة تعز، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تعز، اليمن، العدد الرابع، ٢٠٠٤ .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

◆ American Classical League: Standards for Classical Language Learning ، Miami University ، Oxford ، Ohio، 1997.

◆ American Council On The Teaching of Foreign Language: Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century ، Yonkers ، National Standards In Foreign Language Education Project، 1996.

◆ Board of Education Commonwealth of Virginia :Foreign Language Standards of Learning for Virginia Public Schools ، June ، Richmond ،Virginia، 2000.

◆ Kansas State Board of Education : Kansas Curricular Standards For Foreign Language ، August، 2000.

◆ Kean ،Jack، Susan Grady & Paul Sandrock : Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages ، Wisconsin Department of Public Instruction ، Madison، Wisconsin، 2001.

◆ Littell ، McDougal:، Illinois Foreign Language Standards: Stage 1-3، 2004.

◆ Louisiana Department of Education : Louisiana Foreign Language Content Standards: State Standards for Curriculum Development، 2005.

◆ Louisiana Department of Education: Louisiana English Language Arts Content Standards، State Standards For Curriculum Development، 2004.

◆ Louisiana Department of Education: Louisiana English Language arts Content Standards، 1997 .

◆ Massachusetts Department of Education: Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework، The Commonwealth of Massachusetts Department of Education، Massachusetts، 1999.

◆ Ministry of Education of British Columbia : English as a Foreign language Standards ، National Library of Canada Cataloguing in Publication Data، 2001.

◆ Missouri Department of Elementary & Secondary Education: Foreign Language Framework for Curriculum Development in Alignment with Missouri›s Frameworks ، Missouri press، 2001.

◆ Nebraska Department of Education :The Nebraska K-12 Foreign Language Frameworks ، Centennial Mall، South Lincoln، 1996.

◆ North Dakota Department of Public Instruction: North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language، 2001.

◆ Pennsylvania Department of Education : Proposed Academic Standards for World Language ، State Board of Education ، Pennsylvania، 2002.

◆ State of Delaware: Foreign Languages Curriculum Framework: Content Standards، 2005 ، Available at: http://www.doe.state.de.us/Standards/Foreign_Language/standard_a.html

الفصل الثاني

تجارب عربية وعالمية في معايير تعليم اللغات الأجنبية

- مقدمة الفصل.
- تجارب في بناء وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير.
- تجارب في تصميم البرامج الأكاديمية على ضوء المعايير.
- تجارب في معايير محتوى تعليم اللغات الأجنبية.
- تجارب في تحليل محتوى مقررات تعليم اللغة العربية على ضوء المعايير.
- تجارب في تصميم مصادر التعلم على ضوء المعايير.
- تجارب في تحديد معايير معلم اللغة الأجنبية.
- تجارب في تقويم برامج معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير.
- المراجع.

الفصل الثاني

تجارب عربية وعالمية في معايير تعليم اللغات الأجنبية

أ.د.محمد جابر قاسم(*)

◆ **مقدمة الفصل:**

يعرض هذا الفصل عدداً من الدراسات والتجارب العربية والأجنبية التي أجريت في مجال تعليم اللغات الأجنبية، مع التركيز على المحاولات التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ونظرا لأن العملية التعليمية تتضمن أكثر من عنصر، فقد تم تقسيم هذه التجارب وفقا لسبعة محاور، يتناول كل محور تجربة أو أكثر، وهي المحاور هي:

- تجارب في بناء وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير.
- تجارب في تصميم البرامج الأكاديمية على ضوء المعايير.
- تجارب في معايير محتوى تعليم اللغات الأجنبية.
- تجارب في تحليل محتوى مقررات تعليم اللغة العربية على ضوء المعايير.
- تجارب في معايير تقنيات تعليم اللغة العربية.
- تجارب في تحديد معايير معلم اللغة الأجنبية.

*- الأستاذ في كلية التربية -جامعة أسيوط، وجامعة الإمارات العربية المتحدة.

◆ تجارب في تقويم برامج معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير.

وروعي عند عرض كل محور أن يتم ترتيب ما يتضمنه تاريخيا من الأقدم للأحدث، وفي أثناء عرض التجارب تم استخدام كلمة (تجربة) على الجهد المبذول لوضع المعايير سواء كان لهيئة أو مؤسسة أو دراسة سابقة.

وفيما يأتي عرض للتجارب والدراسات التي تم الوقوف عليها:

◆ تجارب في بناء وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير:

تجربة وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة[1]:

بنت دولة الإمارات وثيقة وطنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لجميع المراحل الدراسية، كما قام المسؤولون بتحديد معايير وتوقعات لجميع المستويات و المراحل لتكون مرجعاً أساسياً للمعلمين ومصممي المناهج كذلك. في صورة منهج موحد من الروضة وحتى الثاني عشر يساير احتياجات الطلبة وجميع المهارات الأساسية، واعتمدت الوثيقة على المرتكزات الآتية:

١- المبادئ الواردة في دستور دولة الإمارات العربية المتحدة.

٢- رؤية إدارة المناهج ورسالتها و أهدافها.

٣- تراث الدولة وتاريخه بوصفه جزءاً من التراب العربي و الإسلامي.

٤- استحداث صيغ جديدة للتعليم لمواكبة التطوارت العالمية و الارتقاء بالمستوى التربوي من حيث الكفاية و الفاعلية بما يحقق مزيداً من الملاءمة و الاستجابة لاحتياجات المجتمع المتجددة.

٥- رؤية ٢٠٢١ التي تهدف إلى إعداد جيل مسلح بالعلم و المهارات و الكفايات، ومتلزم بأهداف التنمية الوطنية باعتبار هذه الفئة من المتعلمين جزءاً من المجتمع.

٦- الاسترشاد بالمستجدات التربوية الحديثة في الوثائق العربية و العالمية.

٧- التغذية الراجعة للمناهج الحالية و التقارير و الاقتراحات التطويرية من المدرسين و أولياء الأمور.

١- وزارة التربية والتعليم، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها، إدارة المناهج والمواد الدراسية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١.

تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة[1]:

أعد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية وثيقة منهج لتأليف مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومما يميز هذه الوثيقة أنها:

- تمت في صورة دراسة علمية.
- جمعت بين تعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وقد تكونت هذه الوثيقة من أربعة أجزاء رئيسة كما يأتي:

◆ الجزء الأول : الإطار العام للوثيقة: وتضمن مقدمة ، وموضوع البحث، وحدود البحث ، وأهمية البحث ، وأسباب اختيار موضوع البحث ، والدراسات السابقة، وأهداف البحث ، وخطة البحث ، ومنهج البحث .

◆ الجزء الثاني: تقرير البحث ، وتضمن : الفصل الأول : الإطار النظري للبحث، وفي هذا الفصل عرضت عدة موضوعات هي: مقدمة تمهيدية عن اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ومعايير منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ومعايير محتوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير محتوى العلوم الشرعية، والنظريات والتوجهات الحديثة، وإجراءات تصميم المقررات اللغوية ، ومصفوفة المدى والتتابع ، بعد ذلك جاء الفصل الثاني ليعرض إجراءات البحث وخطواته ، بعده الفصل الثالث الذي عرض نتائج البحث والتوصيات والمقترحات ، وأخيرا الفصل الرابع الذي قدّم ملخص البحث .

◆ القسم الثالث: وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية: وتضمن : المحتوى اللغوي ، وأهداف تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ومستويات أهداف المهارات اللغوية، ومصفوفة مؤشرات مهارات اللغة العربية، ومصفوفة توزيع معايير المحتوى، ومصفوفة مجالات مؤشرات المهارات اللغوية، والوحدات التعليمية المقترحة لسلسلة كتب تعليم اللغة العربية، والمحتوى الشرعي، والأهداف العامة

١- علي عبد المحسن الحديبي وآخرون ، وثيقة منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١١.

لتعليم العلوم الشرعية ، والمعايير والمؤشرات، ومصفوفة مؤشرات محتوى العلوم الشرعية، ومصفوفة مجالات مؤشرات معايير محتوى العلوم الشرعية، والوحدات التعليمية المقترحة للمحتوى الشرعي.

- الجزء الرابع: الملاحق والفهارس.

تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة[1]:

أعد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة وثيقة لبناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها تضمنت عددا كبيرا من العناصر، وكان تركيزها على أسس بناء المنهج ، ومصفوفة المدى والتتابع للمقررات وعناصر اللغة ومهاراتها.

ثم عرضت الوثيقة المداخل التربوية لتعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى،والأنشطة وإستراتيجيات التدريس النشط، ومهارات التفكير وأنماط الذكاء المتعدد، والتقنيات الحديثة، والتقويم، ومصاحبات الكتاب، ومراحل إعداد الكتب.

وختمت الوثيقة بالملاحق التي تعين على تأليف منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تضمنت سبعة ملاحق هي: الملحق الأول : الموضوعات (الوحدات المقترحة)، والملحق الثاني : الوظائف والمهام اللغوية، والملحق الثالث : التدريبات : أنواعها ونماذجها، والملحق الرابع : الإطار الأوربي المشترك للغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، والملحق الخامس: إستراتيجية المعهد (الرسالة والقيم والأهداف وبطاقات الهدف السابع)، والملحق السادس : توصيف برنامج القسم وفق نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، والملحق السابع : استمارة تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

---

١ – عمر الصديق عبد الله وآخرون، وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٤.

◆ تجارب في تصميم البرامج الأكاديمية على ضوء المعايير:

تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية ٢٠١٤م[١] :

أعدت الجامعة السعودية لإلكترونية برنامجا أكاديميا لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بعنوان: «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ، وهذا البرنامج يستهدف الراشدين من غير الناطقين بالعربية الراغبين في تعلمها حول العالم، ويمكن الالتحاق بالبرنامج كأفراد مستقلين، أو كبرامج أكاديمية مؤسسية.

وكانت رسالة البرنامج هي : تقديم تعليم متميز للعربية لغير الناطقين بها محققا أحدث المعايير العالمية والممارسات المثلى في تعلم وتعليم اللغات، من خلال منهج إلكتروني رائد يساعد على نشر اللغة العربية وثقافتها، والوصول لأكبر عدد ممكن من المتعلمين حول العالم.

يسهم البرنامج في تعليم اللغة العربية الفصحى Modern Standard Arabic، و هي لغة التعليم و وسائل الإعلام في العالم. يستهدف البرنامج الراشدين الناطقين بغير اللغة العربية حول العالم من منطلقات متنوعة: سياسية، دبلوماسية، اقتصادية، دينية، ثقافية، تعليمية، سياحية و تواصلية و غيرها.

يهدف البرنامج إلى تلبية احتياجات الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها بدوافعه الثقافية والعولمية والاقتصادية، والإسهام في نشر اللغة العربية وتعزيز دورها ومكانتها المتميزة للغة العربية بوصفها لغة عالمية، والعمل على تحقيق رسالة المملكة العربية السعودية في خدمة العربية، والإسهام في نشر الثقافة العربية الإسلامية، وإغناء الحضور العالمي لها، وتقديمها بصورتها الصادقة السمحة، والمشاركة بفعالية في تعزيز التواصل الثقافي والحضاري بين مختلف الحضارات والثقافات، وتقديم اللغة العربية للمتعلمين من الناطقين بغيرها ضمن سياقها المعياري الفصيح المعاصر، وفي بعدها الحيوي الوظيفي، وربط تعلمها بالحياة، وتلبية احتياجات ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى برنامج إلكتروني شامل ومتكامل يُقدم سلسلة تعليمية متطورة مع اختباراتها التصنيفية والقياسية، ضمن قالب إلكتروني يعد من أكثر البرامج

١- الجامعة السعودية الإلكترونية:، قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها، البرنامج الأكاديمي، متاح في:
https://www.seu.edu.sa/sites/ar/colleges/CSTS/Arabic_nn%20Department/Pages/Academicprogram.aspx

الإلكترونية تطورا في ميدان تعليم اللغات، وتطوير مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء التجارب التعليمية/ التقنية الناجحة والمعايير المعتمدة عالميا. وتقديم تعليم إلكتروني متكامل وعصري وتفاعلي للعربية لغير الناطقين بها.

◆ تجارب في معايير محتوى تعليم اللغات الأجنبية[1]:

دراسة(الحديبي، ٢٠٠٨)[2]

بعنوان «فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى».

وقد هدفت الدراسة إلى عدة أهداف منها إعداد قائمة بمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واستخدم الباحث المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، وكان من بين النتائج التي توصل إليها قائمة بمعايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية تضمنت خمسة مجالات، تفرع منها عشرة معايير، انبثق عنها مائة وعشرون مؤشرا، وفيما يأتي عرض للمجالات وللمعايير التي تم التوصل إليها:

- **المجال الأول : التواصل اللغوي:**

- المعيار الأول : فهم اللغة التي يتلقاها المتعلم (يستمع إليها أو يقرؤها) فهما صحيحا.
- المعيار الثاني : إنتاج اللغة العربية (تحدثا، أو كتابة) بصورة تحقق له أهدافه.

- **المجال الثاني : الوعي الثقافي:**

- المعيار الأول : فهم أساسيات الثقافة الإسلامية.
- المعيار الثاني : فهم أساسيات الثقافة العربية.
- المعيار الثالث : فهم أساسيات الثقافة العامة.

- **المجال الثالث: الارتباط بالأنظمة الأخرى:**

- المعيار الأول : التكامل الأفقي مع المقررات التعليمية الأخرى من خلال اللغة العربية.

١- سبق أن تم عرض عدة تجارب أجنبية لوضع معايير محتوى اللغات الأجنبية في الفصل الأول من هذا الكتاب، وللمزيد يرجى مراجعة الصفحات ٣٤-٣٧.

٢- علي عبدالمحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أسيوط، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٨.

- **المجال الرابع : المقارنة بين اللغة والثقافة الأصلية، واللغة والثقافة العربية:**

- المعيار الأول : فهم أساسيات التقابل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الأصلية.

- المعيار الثاني : فهم أساسيات التقابل الثقافي بين الثقافة العربية الإسلامية ، والثقافة الأصلية .

- **المجال الخامس : المشاركة في المجتمعات المحلية متعددة اللغات:**

- المعيار الأول : تطبيق المهارات اللغوية والمعرفة الثقافية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

- المعيار الثاني : التدليل على استخدام التعلم مدى الحياة للاستمتاع والإثراء الذاتي من خلال اللغة العربية.

تجارب في تحليل محتوى مقررات تعليم اللغة العربية على ضوء المعايير:

دراسة (الصبيحي، ٢٠١٣)[١]

بعنوان :«تقويم سلسلة كتاب «دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها» على ضوء معايير الجودة».

هدفت الدراسة إلى وضع قائمة للمعايير اللغوية والتربوية اللازمة لجودة مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإلى تحليل وتقويم محتوى سلسلة كتب «دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها»، وإلى تقديم تصور مقترح لتطوير محتوى سلسلة كتب «دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها» على ضوء قائمة المعايير اللغوية والتربوية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي التقويمي في هذه الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : التوصل إلى قائمة للمعايير اللغوية والتربوية اللازمة لجودة مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دراسة (الخزي، ٢٠١٣م)[٢]:

بعنوان: «تقويم تدريبات كتب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المستويات المعيارية».

١- أحمد صالح الصبيحي، تقويم سلسلة كتاب "دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها" على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٣م

٢- ماجد سليمان الخزي، تقويم تدريبات كتب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المستويات المعيارية، بحث ماجستير غير منشور، ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

هدفت الدراسة إلى تقويم تدريبات كتاب التعبير المستوى الرابع في ضوء المستويات المعيارية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث إن كتاب التعبير المستوى الرابع يعد أعلى مستوى يقدم للدارسين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، فإنه ينبغي أن يشتمل على معايير تعليم التعبير الكتابي حتى يتحقق الهدف المنشود من المقرر وفق الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها للمتعلمين.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدما أسلوب تحليل المحتوى كونه الأقرب لطبيعة الدراسة، وذلك لوصف بيانات الدراسة وتحليل نتائجها.

وصمم الباحث أداة الاستبانة وفيها قام بتحديد المعايير والمؤشرات الفرعية لتعليم التعبير الكتابي التي ينبغي توافرها في تدريبات كتاب التعبير المستوى الرابع وقد تضمنت القائمة ثلاثة معايير لتعليم التعبير الكتابي، وبلغ عدد المؤشرات الفرعية (٣٠) مؤشرا.

دراسة (شيخ، ٢٠١٤)[(١)]:

بعنوان «مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية)».

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بعايير الجودة المعتمدة وصياغتها لتتناسب مع موضوع الدراسة ، وتحليل محتوى كتب القراءة على ضوء المعايير التي تم التوصل إليها ، وتقديم رؤية مقترحة لتطوير مقررات القراءة لمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتقويم مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، وتوصلت الدراسة من بين نتائجها إلى قائمة بمعايير الجودة التي ينبغي أن يتم تأليف مقررات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوئها تضمنت خمسة معايير رئيسة (اللغوية – النفسية – التربوية – المعرفية – الثقافية).

---

١ – أحمد محمد شيخ، مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية)، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٤.

◆ تجارب في معايير تقنيات تعليم اللغة العربية:

دراسة (كروسوم، ٢٠١٤)[١]:

بعنوان: :«تصور مقترح لمركز مصادر التعلم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة».

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمعايير الجودة التي ينبغي أن تتوافر في مركز مصادر التعلم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبناء عليه يتم وضع تصور مقترح لمركز مصادر التعلم يراعي طبيعة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكان من بين نتائج الدراسة التوصل إلى قائمة بالمعايير التي ينبغي توافرها في مركز مصادر التعلم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تضمنت ستة مجالات، تفرع منها عشرون معيارا، انبثق عنها ستة وثمانون مؤشرا.

دراسة (الجهني،٢٠١٥)[٢]:

بعنوان: :«تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس».

هدفت الدراسة إلى وضع معايير استخدام البرمجيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد مدى توافر هذه المعايير في البرمجيات التعليمية (عينة البحث)، ثم وضع تصور مقترح لتصميم البرمجيات التعليمية على ضوء معايير استخدام التقنية في التدريس.

وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد المواد والأدوات الآتية: استبانة لمعايير استخدام التقنية في التدريس التي يجب أن تتوفر في برمجية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واستمارة تحليل المحتوى لبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين

١- مالك أنس كرسوم، تصور مقترح لمركز مصادر التعلم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٤.

٢- محمد عيد مرزوق الحافظي الجهني، تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.

بلغات أخرى، وبعد ذلك تم تقويم البرمجيات التعليمية في ضوء المعايير التي تم التوصل إليها وصولاً إلى وضع تصور مقترح لبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقد توصل الباحث في إحدى نتائجه إلى قائمة بمعايير تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، اشتملت على أحد عشر معيارا ،انبثق عن هذه المعايير ثلاثة وستون مؤشراً.

◆ تجارب في تحديد معايير معلم اللغة الأجنبية:

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية [1]:

قدم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية «ACTFL» في أغسطس ٢٠٠٢ معايير برامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية (مستوى المرحلة الجامعية الأولي، والدراسات العليا)، وقد تم إقرار هذه المعايير من قبل المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE) في ١٩ أكتوبر من العام ٢٠٠٢، وهذه المعايير تضمنت ستة معايير رئيسة، قسمت إلى ستة عشر معيارا فرعيا، وذلك كما يأتي:

◆ المعيار الأول: اللغة ، واللسانيات، والمقارنات:

- البرهنة على الكفاءة اللغوية: يبرهن على وجود مستوى عال من الكفاءة في اللغة الهدف، ويبحث من تلقاء نفسه عن فرص لتعزيز كفاءته.
- فهم اللسانيات: يعرف العناصر اللغوية لنظام اللغة الهدف، ويدرك الطبيعة المتغيرة للغة، ويستوعب الفجوات في معرفة نظام اللغة الهدف.
- تعرف المقارنة بين اللغات: يعرف التشابه والاختلاف بين اللغة الهدف واللغات الأخرى، ويتعرف الاختلافات الرئيسة في اللغة الهدف، ويبحث من تلقاء نفسه عن فرص ليتعلم عن هذه الاختلافات.

◆ المعيار الثاني: الثقافات، والآداب، والمفاهيم متعددة التخصصات:

- البرهنة على الفهم الثقافي: يبرهن على فهمه الصلة بين وجهات النظر الثقافية، وتطبيقاتها، والتصرف وفقا لها، ويدمج الإطار الثقافي لمعايير تعليم اللغة الأجنبية في ممارساته التعليمية.

1- American Council on The Teaching of Foreign Languages «ACTFL»، Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate)،Yonkers، The American Council on the Teaching of Foreign Languages، 2002.

- البرهنة على فهم الأدب، والنصوص الثقافية، والتقاليد: يتعرف قيمة الأدب، والنصوص الثقافية ودورهما، ويستخدمهما في تفسير المواقف المختلفة في الثقافة الهدف.

- دمج التخصصات الأخرى في التدريس: يدمج معلومات من تخصصات أخرى في تعليم اللغة الأجنبية، ويتعرف وجهات النظر المتميزة التي يمكن التوصل إليها من خلال اللغة الهدف.

◆ المعيار الثالث: نظريات اكتساب اللغة، والتطبيقات التعليمية:

- فهم اكتساب اللغة، وإنشاء فصول داعمة: يبرهن على فهم اكتساب اللغة في مستويات النمو المختلفة، ويستخدم هذه المعرفة لتوفير فصول داعمة لبيئة التعلم، والتي تتضمن إدخال اللغة الهدف في مواقف تفاعل ذات معنى.

- تطوير الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات التعلم وتنوع المتعلمين: يطور مجموعة من الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات تعلم اللغة، وتلبي الاحتياجات اللغوية المختلفة للمتعلمين.

◆ المعيار الرابع: دمج المعايير في المنهج والتدريس:

- فهم المعايير ودمجها في التخطيط: يبرهن على فهمه الأهداف العامة لمعايير تعليم اللغة الأجنبية، ويدمج هذا الفهم في تخطيط المنهج الدراسي.

- دمج المعايير في التدريس: يدمج معايير تعليم اللغة الأجنبية في أثناء تدريس اللغة.

- اختيار المواد التعليمية وتصميمها: يستخدم المعايير وأهداف المنهج في اختيار المواد التعليمية وتصميمها، وتقويمها.

◆ المعيار الخامس: تقويم اللغة والثقافة:

- معرفة نماذج التقويم، واستخدامها بشكل مناسب: يعرف أن التقويم عملية مستمرة، ويبرهن على معرفة طرق متعددة للتقويم تناسب العمر والمستوى من خلال اتباع أداوت قياس مناسبة.

- الإفادة من نتائج التقويم: يفكر في نتائج تقويم الطلاب، ويعدل التدريس وفقا لها، ويحلل نتائج التقويم، ويستخدم النجاح أو الفشل في تحديد مسار التدريس.

– تقديم تقرير عن نتائج التقويم: يكتب تقريرا عن نتائج أداء الطلاب لذوي العلاقة جميعا، ويتيح فرصا لمناقشته.

◆ المعيار السادس: المهنية:

– المشاركة في التنمية المهنية: يشارك في فرص التنمية المهنية والتي تعزز الكفاية اللغوية والثقافية، مما ينعكس على التطبيق.

– معرفة قيمة تعلم لغة أجنبية: يعرف قيمة تعلم لغة أجنبية في نجاح الطلاب جميعا، ويفهم أنهم سوف يحتاجون لأن يدعوا زملاءهم وأبناء مجتمعهم لتعلم لغة أجنبية.

معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم[1]:

قدم المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) في أمريكا عددا من المعايير في فبراير ٢٠٠٨ لتكون معتمدة خلال سبع سنوات قادمة أي إلى عام ٢٠١٥، حتى تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها، وكان من بين المعايير التي قدمها معايير معلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وهي كما يأتي:

◆ يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أن اللغة نظام شامل ومعقد يستخدم للتواصل والتفاعل، ويستخدمون هذه المعرفة لمساعدة الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المتنوعة على اكتساب اللغة الإنجليزية واستخدامها في أغراض اجتماعية وأكاديمية.

◆ يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية طبيعة الثقافة وهوية المجموعات الثقافية ودورهما في النمو اللغوي والتحصيل الأكاديمي، ويعتمدون على هذه المعرفة لبناء البيئات التي تدعم تعلم الطلاب.

◆ يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ويستطيعون استخدام كل من: التدريبات، والإستراتيجيات، والمواد (الوسائل) والتقنيات القائمة على المعايير لتخطيط وتنفيذ وإدارة تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.

◆ يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية مختلف القضايا والمفاهيم الخاصة

1- National Council for Accreditation of Teacher Education « NCATE »، Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions، Washington، 2008.

بالتقويم ، وتأثيرها في تعلم الطلاب، وهم على وعي وقدرة على استخدام مجموعة متنوعة من أداوت التقويم القائمة على المعايير لتقويم الكفاية اللغوية والتحصيل للتعامل مع نمو الطلاب.

- يعرف معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية تاريخ تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، والبحوث الحديثة، فضلا عن السياسات العامة، والأنظمة في مجال اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، ويوفرون الدعم للطلاب وأسرهم ويدعونهم لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، ويعملون بالتعاون مع العاملين في المدرسة على تحسين تعليم الطلاب وتعلمهم.

معايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى[1]:

قدمت الجمعية الدولية لمعلمي الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى(TESOL) بالتعاون مع المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم(NCATE) في العام ٢٠١٠ معايير للاعتراف ببرامج معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى للصفوف (الروضة - الثاني عشر) ، تضمنت خمسة مجالات، وهذه المجالات انبثق عنها أحد عشر معيارا، كما يأتي:

- المجال الأول: اللغة :
  - المعيار الأول: اللغة بوصفها نظاما.
  - المعيار الثاني: اكتساب اللغة ونموها.
- المجال الثاني: الثقافة:
  - المعيار الأول: الثقافة بوصفها مؤثرا في تعلم الطلاب.
- المجال الثالث: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة التعلم.
  - المعيار الأول: التخطيط لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية القائم على المعايير، وتدريس المحتوى.
  - المعيار الثاني: تنفيذ وإدارة تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية القائم على المعايير، وتدريس المحتوى.

1- Teachers of English to Speakers of Other Languages « TESOL »، Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P–12 ESL Teacher Education، TESOL International Association، Alexandria، 2010.

- المعيار الثالث: استخدام المصادر والتقنية بفاعلية في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وتدريس المحتوى.

◆ المجال الرابع: التقويم:

- المعيار الأول: القضايا المرتبطة بتقويم متعلمي اللغة الإنجليزية.
- المعيار الثاني: تقويم الكفايات اللغوية.
- المعيار الثالث: تقويم التعلم الصفي للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

◆ المجال الخامس التنمية المهنية:

- المعيار الأول: تاريخ اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، والبحث فيها.
- المعيار الثاني: التنمية المهنية، والشراكات مع الآخرين، والدعوة إلى تعلم الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.

معايير قسم التربية في فلوريدا [1]:

اعتمد قسم التربية في فلوريدا (Florida Department of Education) في العام ٢٠١٠ معايير معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت خمسة مجالات، قسمت إلى اثني عشر معيارا، وذلك كما يأتي:

◆ المجال الأول: الثقافة (التواصل عبر الثقافات):

- المعيار الأول: الثقافة بوصفها عاملا مؤثرا في تعلم متعلمي اللغة الإنجليزية.

◆ المجال الثاني: اللغة وآدابها (اللغويات التطبيقية):

- المعيار الأول: اللغة بوصفها نظاما.
- المعيار الثاني: اكتساب اللغة وتطورها.
- المعيار الثالث: تطور القراءة والكتابة في اللغة الثانية.

◆ المجال الثالث: طرائق تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى:

- المعيار الأول: البحث وتاريخ اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية/ للناطقين بلغات أخرى.
- المعيار الثاني: تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية القائم على المعايير، وتدريس المحتوى.

1- Florida Department of Education، Florida Teacher Standards for ESOL، Florida ، 2010.

- المعيار الثالث: الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية والتقنية.
- المجال الرابع: منهج اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، وتطوير موارد التعلم:
  - المعيار الأول: التخطيط للتعلم القائم على المعايير.
  - المعيار الثاني: موارد التعلم والتقنية.
- المجال الخامس: التقويم (اختبارات اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، والتقويم):
  - المعيار الأول: قضايا تقويم متعلمي اللغة الإنجليزية.
  - المعيار الثاني: تقويم الكفاية اللغوية.
  - المعيار الثالث: تقويم الفصول الدراسية المبني على المعايير.

معايير قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ماساتشوستس [١]:

قدم قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ماساتشوستس(Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education) في أبريل ٢٠١٤ سبعة معايير لمعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، هي:

- المعيار الأول: مبادئ اكتساب اللغة الثانية:

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى النظريات والمبادئ الحديثة في اكتساب اللغة، ويطبق هذه المعرفة في تعزيز النمو اللغوي لمتعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى.

- المعيار الثاني: مكونات اللغة:

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى مكونات اللغة، وبناء اللغة الإنجليزية، ويستخدم هذا الفهم لتطوير الكفاية اللغوية لدى الطلاب.

- المعيار الثالث: الوعي بالتبادل الثقافي:

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى دور الوعي الثقافي في تعليم

1- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education، Massachusetts Professional Standards for Teachers of Adult English Speakers of Other Languages :What ESOL Instructors Need to Know and Be Able to Do، Massachusetts، 2014.

اللغة وتعلمها، وإدارة الصف، ويقوم بدوره بوصفه ميسرا لنقل المتعلم من ثقافته المحلية إلى تعلم اللغة وثقافتها.

◆ المعيار الرابع: المناهج وتصميم التدريس:

يستخدم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى مدخل منظومي للتخطيط للتدريس يقوم على: الإطار العام للمناهج تعليم اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى في ولاية ماساتشوستس، والمنهج الدراسي للبرنامج المحلي، ومخرجات التعلم المحددة بدقة.

◆ المعيار الخامس: توصيل التعليم (Instructional Delivery) وإدارة الصف:

يستخدم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى إستراتيجيات وأدوات متنوعة؛ لتيسير أنشطة التواصل والتفاعل داخل الصف، وتعزيز بيئة التعلم التعاوني ليصبح تعلما متمايزا.

◆ المعيار السادس: التقويم:

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى ويستخدم أداوت تقويم متنوعة لتحديد مستوى الطلاب، وتعرف احتياجاتهم التعليمية، ومراقبة تطور المتعلمين.

◆ المعيار السابع: النمو المهني:

يشارك معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى في التعلم مدى الحياة عن طريق الاطلاع باستمرار على البحوث، والممارسات الحديثة، والبحث عن فرص التنمية المهنية، وتطبيق الأفكار الجديدة في عمله.

معايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى [1]:

قدم الحديبي رصدا لمعايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قسمها إلى ثلاثة أنواع هي: المعايير الأكاديمية، والمعايير المهنية، والمعايير الثقافية، وانبثق عن كل معيار عدد من المعايير الفرعية، وكل معيار تفرع عنه عدد من مؤشرات الأداء، وفيما يأتي عرض المعايير الثلاثة الرئيسة، وما تفرع عنها من معايير فرعية:

١- علي عبد المحسن الحديبي ، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها ، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط٢، ٢٠١٦، ص ص ٤٨ : ٦١.

◇ المعايير الأكاديمية:

تضمنت المعايير الأكاديمية اثني عشر معيارا، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير الأكاديمية في:

- يوظف مهارات الاستماع عندما يتواصل مع الآخرين.
- يتحدث بلغة صحيحة حديثا واضحا ومنظما وصحيحا ومعبرا.
- يقرأ بشكل صحيح.
- يكتب بلغة فصيحة معبرا عن المعلومات والأفكار والمشاعر.
- يتقن قواعد النحو والتراكيب.
- يلم بعلم الصرف.
- يلم بمفاهيم البلاغة والأدب.
- يكتشف جمال اللغة العربية من خلال فحص النصوص الأدبية وتحليلها واستخراج مكنوناتها.
- يتمكن من الثقافة العربية.
- يقدر العلاقات الاجتماعية في الثقافة العربية.
- يربط بين الثقافة العربية والإسلامية، واللغة العربية.
- يبدي اتجاها إيجابيا نحو المتطلبات الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

◇ المعايير المهنية:

تضمنت المعايير المهنية أحد عشر معيارا، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير المهنية في:

- يحلل محتوى كل درس لغوي.
- يحدد مخرجات التعلم.
- يمهد للدرس بشكل صحيح.
- يدير الصف بفاعلية.
- يستخدم إستراتيجيات التدريس بصورة جيدة.
- يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما.

- يصمم أنشطة تعليمية ملائمة.
- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية.
- يغلق الدرس بصورة جيدة.
- يستخدم أنواع تقويم مختلفة.
- يصمم الاختبارات اللغوية على أساس علمي.

◇ المعايير الثقافية:

تضمنت المعايير الثقافية أربعة معايير، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير الثقافية في:

- يظهر تمكنا من المعارف الثقافية اللازمة للتميز في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يظهر تمكنا من المهارات الثقافية.
- يبدي اتجاهات ثقافية إيجابية نحو ما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يظهر اتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

◆ دراسة الحديبي (٢٠١٦) [١]

بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

توصلت هذه الدراسة في إحدى نتائجها إلى قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاثة (٣) مجالات رئيسة، انبثق عنها سبعة وعشرون (٢٧) معيارا، تفرع عنها مائتان وسبعة (٢٠٧) مؤشرا، وفيما يأتي المجالات الثلاثة الرئيسة وما انبثق عنها من معايير:

١- علي عبد المحسن الحديبي، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، امعة أسيوط، المجلد ٣٢، العدد٢، الجزء ١، يوليو ، ٢٠١٦، ص ص ٥٧٠: ٦٥٣.

المجال الأول: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- يحلل محتوى دروس اللغة العربية.
- يصوغ مخرجات تعلم كل درس من دروس اللغة العربية.
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة.
- يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي.
- يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس.
- يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللغوي.

المجال الثاني: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- يمهد للدرس بشكل صحيح.
- يدير الصف بفاعلية.
- يستخدم إستراتيجيات التدريس بفاعلية.
- يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما.
- ينفذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة.
- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية.
- يغلق الدرس بصورة جيدة.

المجال الثالث: تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى:

- يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة.
- يصوغ أسئلة «الاختيار من متعدد» صياغة صحيحة.
- يصوغ أسئلة «الصواب الخطأ» صياغة صحيحة.
- يصوغ أسئلة «التكملة» صياغة صحيحة.
- يصوغ أسئلة «المزاوجة» صياغة صحيحة.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية.
- ينوع في أساليب تقويم الدرس اللغوي وأدواته.
- يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر.

- يعتني بورقة الاختبار إخراجا وتنظيما.
- يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة.
- يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي.
- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي.

◆ تجارب في تقويم برامج معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير:

دراسة فرانسوا (٢٠١٥)[1]:

بعنوان: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة «ماروا» بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة «ماروا» بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى قائمة بمعايير الجودة الواجب توافرها في برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد استخدام البحث المنهج الوصفي، وتوصل في إحدى نتائجه إلى قائمة بمعايير الجودة التي يراعى تصميم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوئها، تضمنت ثمانية مجالات، انبثق عنها ثلاثة وثلاثون معيارا.

◆ رؤية البرنامج ورسالته وأهدافه:

- توجد رؤية للبرنامج.
- توجد رسالة واضحة للبرنامج.
- توجد أهداف محددة للبرنامج.

١- لبين فرانسوا، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة "ماروا" بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.

- **إدارة البرنامج :**
  - يوجد شخص/ أشخاص مسؤول عن إدارة البرنامج.
  - يتمتع البرنامج بآلية إدارية محددة تساعد في تحقيق أهدافه.
  - يتمتع البرنامج بسياسة التمويل الكافي.
  - يتشكل الإدارة بموظفين أكفاء لتنفيذ أعمال البرنامج وتحقيق أهدافه.
- **القبول والتسجيل:**
  - توجد سياسة واضحة ومحددة لقبول الطلبة في البرنامج
  - يتم تسجيل الطلبة في البرنامج وفقا لآليات وإجراءات محددة.
- **شؤون الطلاب:**
  - يتمتع البرنامج بسياسة محددة لإدارة شؤون الطلاب.
  - توجد آلية محددة لخدمات الطلاب.
- **التعلم والتعليم:**
  - توجد بالبرنامج سياسة للتخطيط والتنظيم لعملية الإعداد.
  - يركز البرنامج على جانب الإعداد الأكاديمي العلمي.
  - يحتوي البرنامج على جانب الإعداد المهني التربوي.
  - يتضمن البرنامج جانب الإعداد الثقافي الأخلاقي.
  - يركز البرنامج على جانب الإعداد التدريبي الميداني المناسب.
  - توجد بالبرنامج آلية تنظيمية تسهم في الاستفادة من المقررات ومحتواها بما يحقق أهداف البرنامج.
  - يتم تصميم وتحديد المقررات ومحتواها وفقاً لآلية علمية بما يحقق أهداف مختلف جوانب الإعداد.
  - يستثمر البرنامج مختلف طرائق وأساليب التعليم والتعلم التي تسهم في تحقيق التفاعل الإيجابي وباليسر مع عملية التعليم والتعلم بما يواكب الواقع المعاصر.
  - تنمي طرائق وأساليب التدريس لدى الطلبة المهارات والقدرات اللازمة لمهنة التدريس بما يحقق أهداف البرنامج.

- تتوافر خدمات مكتبية ومصادر التعلم والتعليم المناسبة لطبيعة البرنامج.
- تتوافر البيئات والمنشآت التعليمية المناسبة.
- توجد بالكلية أماكن الخدمات والحاجات الأولية اللازمة.
- تتمتع الكلية بخدمات الصيانة والسلامة والأمان.
- يتمتع البرنامج بإستراتيجية تقويم علمية وموضوعية.

◆ **أعضاء هيئة التدريس:**

- يتمتع البرنامج بالآلية التنظيمية المحددة والمناسبة لتعيين الأعضاء وتيسير وتحديد مهامهم.
- يتمتعون بالأداء العلمي والتربوي المناسب بما يحقق أهداف البرنامج.

◆ **البحث العلمي:**

- يتمتع البرنامج بسياسة فعالة في خدمة البحث العلمي.
- توجد لأعضاء هيئة التدريس والطلاب مشاركات في مجال البحث العلمي.
- يوجد لدى البرنامج الاستثمار لنتائج البحث العلمي.

◆ **خدمة المجتمع:**

- يوجد للبرنامج دور وأثر في خدمة المجتمع.
- يوجد لأعضاء هيئة التدريس مشاركات في خدمة المجتمع.
- تسجل لمخرجات البرنامج جهود في خدمة المجتمع.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

◆ أحمد صالح الصبيحي، تقويم سلسلة كتاب «دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها» على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٣م

◆ أحمد محمد شيخ، مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية)، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٤.

◆ الجامعة السعودية الإلكترونية. (n.d.). Retrieved October 23، 2016، from /https://www.seu.edu.sa

◆ الجامعة السعودية الإلكترونية:، قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها، البرنامج الأكاديمي، متاح في:
https://www.seu.edu.sa/sites/ar/colleges/CSTS/Arabic_nn%20Department/Pages/Academicprogram.aspx

◆ علي عبدالمحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أسيوط، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٨.

◆ علي عبد المحسن الحديبي، وعبد الله محمد العتيبي، ونصار محمد حميد الدين، وآدم أحمد آدم، وثيقة منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١١.

◆ علي عبد المحسن الحديبي ، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها ، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط٢، ٢٠١٦، ص ص ٤٨: ٦١.

◆ علي عبد المحسن الحديبي، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في

تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، امعة أسيوط، المجلد ٣٢، العدد٢، الجزء ١، يوليو ، ٢٠١٦، ص ص ٥٧٠: ٦٥٣.

◆ عمر الصديق عبد الله وآخرون، وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٤.

◆ لبين فرانسوا ، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة «ماروا» بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.

◆ ماجد سليمان الخزي، تقويم تدريبات كتب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المستويات المعيارية، بحث ماجستير غير منشور، ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

◆ مالك أنس كرسوم، تصور مقترح لمركز مصادر التعلم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٤.

◆ محمد عيد مرزوق الحافظي الجهني، تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.

◆ وزارة التربية والتعليم، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها، إدارة المناهج والمواد الدراسية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

◆ American Council on The Teaching of Foreign Languages «ACTFL»، Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate)،Yonkers، The American Council on the Teaching of Foreign Languages، 2002.

◆ Florida Department of Education، Florida Teacher Standards for ESOL، Florida ، 2010.

◆ Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education، Massachusetts Professional Standards for Teachers of Adult English Speakers of Other Languages :What ESOL Instructors Need to Know and Be Able to Do، Massachusetts، 2014.

◆ National Council for Accreditation of Teacher Education»NCATE»، Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions، Washington، 2008.

◆ Teachers of English to Speakers of Other Languages « TESOL «، Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P–12 ESL Teacher Education، TESOL International Association، Alexandria، 2010.

الفصل الثالث

معايير محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

- مقدمة الفصل.
- تعريف محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- خطوات اختيار محتوى المنهج.
- طرائق اختيار محتوى المنهج .
- معايير إعداد محتوى مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير تنظيم المحتوى.
- معايير اختيار محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL).
- معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) .
- الإفادة من المعايير العالمية في وضع معايير محتوى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- خاتمة واستنتاج.
- المراجع.

الفصل الثالث

معايير محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

د.صالح عياد الحجوري [*]

مقدمة الفصل:

يعرض هذا الفصل إطارا عاما لمعايير محتوى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لذلك يبدأ بتعريف محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم خطوات اختيار محتوى المنهج، وطرائقه، ومعايير إعداده، وتنظيمه، واختياره.

بعد ذلك يتم عرض نماذج من المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية للإفادة منها في وضع معايير محتوى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن ثم تم تناول معايير إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL)، ومعايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) ، وأوجه الإفادة من المعايير العالمية في وضع معايير محتوى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفي النهاية عرضت خاتمة للفصل وبها استنتاجات بناء على ما تم تقديمه.

(*) أستاذ اللغويات المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

تعريف محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُعرّف المحتوى بأنه: مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج[١].

فالمحتوى عبارة عن المادة التعليمية وما تشمله من معلومات ومعارف ومهارات يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم وهو ترجمة واقعية للأهداف.

ويعرّف أيضا بأنه: «جملة الحقائق أو المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والأفكار والمهارات الأدائية والعقلية، فضلاً عن الاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية للكتاب والتي يُراد من المتعلم أن يكتسبها ويستوعبها ويتمثلها في بناه العقلية والوجدانية والأدائية».[٢]

هذا المفهوم يعني :

- الخبرات التعليمية هي المحتوى التعليمي.

- المحتوى يعني حقائق ومعلومات ومفاهيم ومبادئ وتعميمات وأفكاراً ومهارات أدائية وعقلية.

- الاتجاهات والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية المكتسبة هي مادة معرفية ووجدانية ومهارية.

يُعرف زيتون[٣] محتوى المنهج بقوله :

(١) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي (ط١ ؛ الأردن - عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٤م) ، ص٣٠٥، و نصر الدين إدريس جوهر، محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: معايير اختياره وتنظيمه: متاح على الشبكة العنكبوتية تاريخ الدخول ١٥/ ١١/ ١٤٣٧هـ.

(٢) المرجع السابق.

(٣) حسن حسين زيتون، مدخل إلى المنهج الدراسي: رؤية عصرية (ط١؛ السعودية - الرياض: الدار الصولتية للتربية ، ٢٠١٠م) ، ص٧٥

«هو ما يُسمى (مخطط/ مصمم) المنهج لما يتعلمه الطلاب من معرفة، ومهارات، وجدانيات تحقيقاً لأهداف المنهج».

أما إبراهيم محمد عطا [(١)] فيرى أن المحتوى ترجمة حقيقية للأهداف ويعرفه: « يقصد به نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين».

إذن المحتوى هو نوعية معارف مختارة؛ أي ماذا يتعلم المتعلمون؟ ستكون الإجابة مختلفة إذ تخضع لكثير من المتغيرات المتصلة بالفرد من حيث خلفياته وخبراته ودوافعه وطموحاته الخاصة واعتبارات أخرى مما يجعل اختيار المحتوى أمراً تشوبه كثير من التعقيدات والمشقة ويجعل أمر قبوله أو الرضى عنه مشوباً بالاعتراض والرفض وعدم القبول .

وفي ضوء هذا المفهوم العام للمحتوى يمكن تعريف محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أنه عبارة عن الخبرات التعليمية المستمدة من مهارات اللغة العربية وخصائصها وثقافتها التي يراد إكسابها للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، بهدف تحقق نموهم اللغوي الشامل في ضوء أهداف المنهج المحددة[(٢)].

خطوات اختيار محتوى المنهج:

يتكون المنهج من عدة عناصر أساسية، من أهمها: الأهداف (المخرجات أو النواتج)، والمحتوى، والطريقة، والتقويم، والعلاقة بين هذه المكونات مترابطة ومحددة، فالأهداف عندما تتحدد تكون أساساً لاختيار المحتوى وتحدد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها نأتي إلى التقويم[(٣)].

إذن المحتوى يمثل العنصر الثاني في الترتيب بعد الأهداف مباشرة، حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهج، وبالتالي يمكن القول إن محتوى

(١) إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة (ط٢؛ مصر - القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩م)، ص١١٩.

(٢) رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ٦٤-٦٥.

(٣) نادية العساف، طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٤٢، العدد (١) لعام ٢٠١٥م ص ١٥٨-١٥٩.

المنهج يعكس الأهداف داخله ولكنه لا يحققها لدى المتعلم بمفرده حيث يعتمد في ذلك على بقية عناصر المنهج اللاحقة.

إن اختيار المحتوى لا يعدّ عملية سهلة؛ إذ إن المادة التعليمية تشمل عدة مجالات والتي بدورها تتضمن موضوعات متعددة، ولكل موضوع محاوره الرئيسة والفرعية. وهي تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق، ويواجه واضعو المناهج مشكلة اختيار المحتويات المناسبة للأهداف الموضوعة من بين كم هائل من المعرفة؛ لذا فإن عملية اختيار المحتوى تمر بثلاث خطوات مرتبة، هي[1]:

◆ اختيار الموضوعات الرئيسة:

تعدّ هذه الخطوة أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج، وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر؛ بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف؛ أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعة، كما يجب أن تمثل الموضوعات المختارة، عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها المتعلم على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها فى العملية التعليمية، وتتصف بالمرونة بحيث تسمح باحتواء أفكار جديدة تصبح مناسبة لما خصص لها من وقت.

◆ اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات

إن اختيار الموضوعات وأبعادها لا يعد كافيا لوضع المحتوى؛ بل يجب اختيار الموضوعات ثم تحديد الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، وهذه الأفكار تعدُّ الأساسيات المكونة للمادة وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة إلماما كاملا . ويمكن اختيار الأفكار الأساسية لكل موضوع عن طريق تحديد هذه الأفكار ووضعها في قائمة تعرض على خبراء لكل موضوع من الموضوعات التي تم اختيارها.

(١) محمد أمين المفتي، وحلمي أحمد الوكيل، أُسس بناء المناهج وتنظيماتها (د.ط، د.ن، ١٩٨٧م)، ص١٦٨-١٨٢

◆ اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة

تبدأ عملية المادة الخاصة بكل فكرة رئيسة وذلك بعد اختيار المحور الذى تتمركز حوله الأفكار الرئيسة للموضوع، وهذا يمكن أن يتم عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسة، والعينة الموضوعة للمادة يجب أن تكون مثالا صادقا يُعبّر عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا.

طرائق اختيار محتوى المنهج :

يتم اختيار المحتوى في ضوء طرائق وأساليب معينة، وفيما يلي طرائق اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[١]:

(١) المناهج الأخرى: يمكن لواضع المنهج أن ينتقي المحتوى اللغوي من مناهج تعليم اللغات الأخرى، مثل الإنجليزية، مع الأخذ في الاعتبار التفاوت بين اللغتين وخصائص كل لغة.

(٢) آراء الخبراء : يمكن لواضع المنهج أن يسترشد عند اختيار المحتوي بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أم كانوا معلمين أم لغويين أم تربويين.

(٣) المسح: ويقصد به استناد واضع المنهج إلى نتائج دراسات ميدانية حول خصائص الدراسين، كأن تجرى دراسة حول ميولهم واهتماماتهم ودوافعهم واتجاهاتهم في تعليم اللغة العربية، وكأن تجرى دراسة حول أخطائهم اللغوية الشائعة، ودراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغتهم الأم، ليستفاد من نتائجها في اختيار ما يناسبهم من محتوى لغوي.

(٤) التحليل: ويعني أن يستفيد واضع المنهج في اختيار المحتوى من تحليل المواقف التي يحتاج المتعلم فيها للاتصال بالعربية، مثل: تحليل مواقف الحديث الشفهي أو مواقف الكتابة العربية، أي تحليل دوافع الدراسين ورغباتهم وأغراضهم والأنشطة

(١) نصر الدين إدريس جوهر، محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، تاريخ الدخول ١٥/ ١١/ ١٤٣٧هـ

اللغوية التي يودون الانخراط فيها بعد تعلمهم العربية[1].

أن معايير اختيار المحتوى وأنشطته تندرج تحت ثلاثة أقسام:

١. معايير تتصل بقيمة المحتوى.

٢. معايير تتصل بعملية التعلم.

٣. معايير تتصل بحاجات المتعلم.

معايير إعداد محتوى مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

أورد رشدي طعيمة عدداً من المبادئ والأسس والشروط اللغوية التي ينبغي أن تراعى في إعداد المحتوى التعليمي للغة العربية لغير الناطقين بها[2]، وهي أن:

- تعتمد المادة اللغة العربية الفصيحة لغة لها.
- تعتمد المادة الأساسية ممثلة في قائمة مفردات شائعة معتمدة.
- تبدأ المادة بالكلمات والجمل وليس بالحروف.
- تظهر العناية بالنبر والتنغيم.
- يلتزم في المعلومات اللغوية المقدمة بالمفاهيم والحقائق التي أثبتها الدراسات اللغوية الحديثة.
- تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية (جمع الضمائر مثلاً).
- تكون اللغة المقدمة لغة مألوفة طبيعية ولست لغة مختلفة.
- تبنى المادة على تصور واضح لمفهوم اللغة وتعلمها.
- تتجنب المادة اللغة الوسيطة كلما أمكن ذلك.
- تعالج المادة ومنذ البداية الجانب الصوتي من خلال الكلمات والجمل ذات المعنى.

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته (د.ط؛ مصر - القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م) ص ١٠١-١١٠

(٢) رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص ٦٤-٦٥

- تعالج المادة الهجاء وتحليل الكلمة وتركيبها.
- تعتني بالرمز والصوت لكل حرف.
- تعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية.
- تتجنب المادة القواعد الغامضة وصعبة الفهم وقليلة الاستخدام.
- يبرز التركيب المقصود ويتم التدريب عليه.
- تأخذ الكلمات الوظيفية اهتماماً كبيراً.
- تهتم بعلامات الترقيم من أجل إظهار التنغيم.
- يستعان في إعداد المحتوى بنتائج الدراسات اللغوية التقابلية.
- تلتفت إلى المشكلات اللغوية التي أبرزتها الدراسات والبحوث.

فمثلا عند اختيار مفردات المحتوى التعليمي، ينبغي استخدام عدة معايير لتحديد قوائم الكلمات، تشمل[١] :

أ. القابلية للتدريس: تُدرس المفردات المحسوسة مبكراً ؛ لأنه يسهل توضيح معانيها من خلال الصور أو بواسطة الشرح بالعروض.

ب. التشابه: قد يتم اختيار كلمات معينة لأنها تشبه كلمات في اللغة الأصلية.

ج. قابلية الورود: قد تكون بعض الكلمات غير شائعة ولكنها متاحة، بمعنى أنها تتبادر إلى الذهن بسرعة عند ورود موضوعات معينة.

د. الشمولية: الكلمات التي تغطي أو تشمل معاني كلمات أخرى ربما تكون مفيدة.

هـ. القوة التعريفية: قد يتم اختيار بعض الكلمات؛ لأنها مفيدة في تعريف كلمات أخرى حتى وإن لم تكن من بين الكلمات الشائعة في اللغة.

ويؤكد أحمد مهدي عبدالحليم [٢] على أن تعليم اللغة وتعلمها يجب أن ينسجم مع

(١) جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة ترجمة: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣٣هـ- ٢٠١٢م، ص ص ١١، ١٢

(٢) أحمد مهدي عبدالحليم، أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م، ص ٣٠٠.

طبيعتها، وحيث إن اللغة ظاهرة اجتماعية؛ فإن تعلمها يجب أن يرتبط بمواقف اجتماعية واقعية أو افتراضية، لا أن يتم بمعزل عن تلك المواقف؛ إذ إن تعليم اللغة لا يكفي فيه مجرد المعرفة بالأشكال اللغوية وقواعدها، وإنما ينبغي أن تستثار فيه العمليات العقلية العليا؛ لأن الأداء اللغوي بناء، ومنهج، وصياغة معان، وأفكار تختلج في نفس منتج اللغة ومتلقيها، وبالتالي فإن تعليم اللغة يكون فاعلاً عندما يكون وسيلة لتنمية الإدراك والفكر والتأمل والتبصر والمقارنة والتذوق وتحقيقاً لوظائف الفرد والمجتمع.

معايير تنظيم المحتوى:

يطرح الخبراء تصورين لتنظيم المحتوى، هما[١]:

(أ) التنظيم المنطقي: ويقصد به تقديم المحتوى مرتباً في ضوء المادة ذاتها، أي مراعاة الترتيب المنطقي للمعلومات والمفاهيم بصرف النظر عن مدى قابلية الطلاب لذلك، ففي النحو مثلاً يبدأ بالموضوعات النحوية البسيطة وينتهي بالموضوعات المعقدة، فبعض الصيغ والأزمنة أكثر فائدة من بعضها الآخر؛ لذا ينبغي أن نركز أولا على المفيد منها. وفي هذا التنظيم تراعى مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب وهكذا.

(ب) التنظيم السيكولوجي: ويقصد به تقديم المحتوى في ضوء حاجات الطلاب وظروفهم الخاصة، وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها. ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقي فقد يبدأ الطلاب بتعلم الاستفهام والتعجب مثلاً وذلك حسب المواقف اللغوية التي يمرون بها بدون التزام بتقديم الجملة الفعلية أو الاسمية أولاً.

ويتفرع عن هذين التصورين العامين معايير فرعية تتمثل في الآتي[٢]:

١. **الاستمرارية والتتابع**: ويقصد بها العلاقة الرئيسة بين المواد في محتوى المنهج، بحيث تؤدي كل مادة إلى إحداث أثر معين عند المتعلمين تدعمه المادة التالية، بمعنى أن تصاغ المواقف اللغوية وتقدم بشكل متدرج ومستمر، بحيث يبدأ بتقديم خبرة

(١) رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص ٦٨-٦٩.

(٢) حسن عبد الرحمن الحسن، دراسات في المناهج وتأصيلها، دار جامعة أم درمان للطباعة والنشر، ص ٦٢.

لغوية بسيطة، ثم مع تقدم الطالب في مستويات تعلم اللغة تزداد الخبرة اتساعاً وعمقاً. مثال ذلك في التراكيب، لو أردنا تقديم الفاعل، فلا ينبغي أن نقدمه دفعة واحدة، وإنما قد نقدم الفاعل المفرد المرفوع بالضمة، ثم الفاعل المثنى ثم الفاعل الجمع ثم الفاعل الضمير وهكذا في مراحل متتالية، أي أن دراسة الموضوع لا تتم مرة واحدة وإنما تستمر دراسته مع الطالب في مستويات مختلفة بحيث يبنى اللاحق على السابق، وتمهد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة، وقد نأخذ بمداخل التتابع كأن نبدأ بالجزء وننتهي بالكل، أو نبدأ بالكل ونتجه إلى الجزء... وهكذا طبقاً لطبيعة المادة المقدمة والأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها، وهذا التتابع هو ما يعرف بالتنظيم المنطقي لخبرات التعلم الذي يجعلنا لا ننتقل بالطالب من خبرة لغوية إلى أخرى انتقالة فجائية. ويمكن استخدام المذاهب التالية في تدرج المادة النحوية مثلا [(١)]:

أ. التباعد اللغوي: أي أن التراكيب التي تشبه تراكيب اللغة الأولى ينبغي أن تدرس أولا؛ لأنها ستكون سهلة بالنسبة له، ويشكل هذا المنطلق الأساس لمذهب المقارنة اللغوية المعروف باسم التحليل التقابلي (Contrastive analysis)

ب. الصعوبة الداخلية: ويقرر هذا المبدأ أن التراكيب اليسيرة ينبغي أن تدرس قبل التراكيب المعقدة.

ج. الحاجة الاتصالية: هناك حاجة في بعض التراكيب في وقت مبكر لا يمكن تأجيلها رغم صعوبتها كأزمنة الأفعال.

د. الشيوع: شيوع التراكيب وورودها في العناصر القواعدية في اللغة الهدف قد يؤثر أيضا في الترتيب الذي تظهر عليه في المقرر.

٢. **التكامل**: ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية بحيث تتكامل جوانب الخبرة. ويستند التكامل في بناء المحتوى اللغوي على أحدث معطيات علم النفس التربوي؛ فهو لا يتعلم إلا ما يمثل حاجة لدية، ويشعر بفائدته وجدواه، فضلاً عن أن أسلوب التكامل يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين فيقدم لهم مناشط تعليمية متنوعة، وأوجه تعلم مختلفة تمكنهم من التعلم الهادف في حدود إمكاناتهم وخبراتهم

(١) جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، ص ص ١١،

واستعدادهم، فهو يمثل العلاقة الأفقية بين المواد التعليمية، بحيث تتكامل جوانب الخبرة اللغوية وتترابط، فمثلاً يتكامل ويرتبط تدريس مهارة الاستماع بتدريس مهارة الكلام ثم تدريس مهارة القراءة وأخيراً مهارة الكتابة. ويرتبط المحتوى اللغوي بالمحتوى الثقافي، فيكون المحتوى الثقافي مضمناً في المحتوى اللغوي، ويتكامل كل ذلك ويرتبط مع أنشطة استعمال اللغة والاستعمال الوظيفي، بحيث يؤثر كل جانب من هذه الجوانب على تعلم الجوانب الأخرى.

ولذا فإنه يهتم كثيراً بتكاملية أشكال المعرفة والخبرات والمهارات وتحقيق الحاجات التعليمية، وتكاملية الأنشطة والوسائل التعليمية، كما يعمد لتحقيق أهدافه إلى تفعيل طرق تدريس تكاملية تفاعلية قائمة على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم(١).

٣. الاتزان: ويقصد به ألا يطغى جانب في الموقف التعليمي على جانب آخر، حيث لا ينبغي أن نركز على مهارة لغوية على حساب مهارة أخرى، أو نركز على معارف اللغة ومعلوماتها على حساب تعلم مهاراتها ومواقف استعمالها وتوظيفها، أو نركز على أغراضنا نحن من نعلم لغتنا على حساب أغراض المتعلم وأهدافه ودوافعه.

٤. الشمولية: أي تنظيم المادة التعليمية اللغوية، وتدريجها وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية، متجاوزاً تقسيمها فروعاً متفرقة ومعلومات مجزأة، وخبرات لغوية مفتتة. أي النظر إلى اللغة عند بناء مناهج تعليمها وإعداد كتبها وتحديث طرق تدريسها، على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعاً معرفية مختلفة(٢).

معايير اختيار محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

من المهم أن نختار محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل سليم، وفق معايير محددة لاختيار المحتوى اللغوي بشكل يستجيب لطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وأيضاً يستجيب لطبيعة الدارس وعمره ومستواه وأغراضه ودوافعه، وهكذا في المحتوى الثقافي لابد من معايير لكي يستوفي المحتوى طبيعة الثقافة العربية

(١) سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، الأردن: دار الأمل، ٢٠٠٢م؛ ص ١٦

(٢) دخيل الله محمد الدهمان، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك، المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، ذو القعدة ١٤٢٨هـ - نوفمبر ٢٠٠٧م ، ص ٢٢

والإسلامية، وهناك أيضاً المعايير التربوية من حيث معالجة هذا المحتوى تربوياً وتعليمياً، حيث يتحول إلى مادة تصلح وسيلة لتعلم اللغة وتعليمها، وذلك من حيث الكم والكيف والمعالجة التدريسية والتدريبات .... الخ[1].

ويذكر نيكولاس مجموعة من المعايير لاختبار محتوى المادة التعليمية، هي[2]:

(١) **معيار الصدق**: يعدّ المحتوى صادقاً عندما يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً فضلاً عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية، فلابد أن يرتبط المحتوى بالأهداف الموضوعة له. فالمحتوى يعتبر صادقا وله دلالته إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية البحتة، وإذا كانت هذه المعارف تعدّ أساسية للمادة نفسها ويمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة ، كما أن دلالة المحتوى تعنى قدرته على اكتساب التلاميذ روح المادة وطريقة البحث فيها .

(٢) **معيار الأهمية**: يعدّ المحتوى مهماً عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات، فلابد أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه.

(٣) **معيار الميول والاهتمامات**: يكون المحتوى متمشياً مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس هذه الاهتمامات والميول، فيعطيها الأولوية. فالدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم ، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى ، وييسر عملية تعلمهم؛ لذا يعدّ مراعاة ميول التلاميذ وحاجتهم أحد المعايير التى يتم على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التى يمرون بها، وعدم مراعاة المحتوى لهذا قد يسبب لهم نوعا من الإحباط، وبالتالى عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم.

---

(١) Yuyun Rohamtul Uyuni، مناهج تعليم اللغة العربية، مجلة الاتجاه، المجلد ٢، العدد٢، جولاي، ديسمبر ٢٠١٠م ، ص ٢٨٠

(٢) طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص ٦٦

(٤) **معيار القابلية للتعلم**: يكون المحتوى قابلاً للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب متمشياً مع الفروق الفردية بينهم، مراعياً لمبادئ التدرج في عرض المادة.

(٥) **معيار العالمية**: يكون المحتوى جيداً عندما يشمل أنماطاً من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

وفي ضوء المعايير السابقة يمكن وضع معايير ينبغي أن يتم في ضوئها اختيار محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على النحو التالي(١):

١ . أن يكون في المحتوى ما يساعد المتعلم على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصيحة مترفقاً به في عملية التصحيح اللغوي، متدرجاً معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه. ويتطلب هذا بالطبع التعرف على الرصيد اللغوي العربي الذي يقدم به المتعلم لمعرفة كيف يبدأ التعليم؟ ومن أين يبدأ؟.

٢ . أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع في اللغة، وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية. فعلى المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد المتعلم من اللغة وما يمكّنه من الاستعمال الفعال لها.

٣. أن يكون في المحتوى ما يُعرّف المتعلم بخصائص العربية وإدراك مواطن الجمال في أساليبها، وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعلمها.

ونلاحظ أن هذه المعايير لاختيار المحتوى تتناغم ضمنياً مع ما يهدف إليه منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من تعليم استعمال اللغة وتعليم خصائصها وهي من ثم تمثل علاقة وثيقة تقوم بين أهداف المنهج ومحتواه بحيث أن الأخير ترجمة لما ينصه الأول.

وبما أن الجانب الثقافي له دور مهم في محتوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وينبغي أن يأتي من جانبي الثقافة: الجانب العربي والجانب الإسلامي، وفي كليهما لا بد

---

(١) ورد ذلك في كل من:
- نصر الدين إدريس جوهر، مرجع سابق.
- محمد الدريج، المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، النجاح الجديدة: الدار البيضاء، ٢٠٠٧م، ص ٨٨

أن يحافظ على طائفة من المعايير التي تضمن لنا حسن استجابة الطلاب لما يتعلمون، وحسن استيعابهم لما يلقى إليهم، ومن المعايير الواجبة عند تقديم المحتوى الثقافي للدرس اللغوي، ما يلي[1] :

المعيار الأول: أن تؤدي المادة المختارة إلى النتائج التي نرغب في الوصول إليها، وهي توليد المحبة في نفوس الدارسين للثقافة العربية والإسلامية، والكشف عن تفوق ما تشتمل عليه من القيم الدينية والخلقية؛ ليقبل الطالب على تعلمها معتزا بها، معجبا بثرائها، منتفعا بما تقدم له من المثل الطيب والقدوة، سواء من حيث الأمور الدينية مثل: التقوى والمحافظة على الشعائر والوصايا الدينية، أم من حيث الأمور الخلقية مثل: الكرم، والإيثار، والشجاعة، والتنزه عن الدنايا... إلى آخره.

المعيار الثاني: البساطة أي يشتمل النص المعروض على مادة بسيطة سواء من الناحية اللغوية كالتراكيب النحوية الملبسة التي تتعدد فيها احتمالات المعنى، أو التراكيب المركبة التي يكثر فيها التقديم والتأخير، أو الفصل بين المتلازمين ... إلى آخره.

المعيار الثالث: اجتناب اختيار عناصر من الثقافة العربية الإسلامية تتعارض مع ثقافات الدراسين، فتسبب لهم إحساسا بالحرج أو الغضب أو الدونية أو النفور من الدرس، أو تشحذ في نفوس الطلاب المقاومة والدفاع عن ثقافات بلادهم.

المعيار الرابع: المواءمة بين المحتوى الثقافي في درس اللغة وبين غرض الطالب في تعلم اللغة العربية. فالغايات التي يسعى إليها الطلاب غير الناطقين بالعربية غايات متعددة متنوعة، فقد يكون الغرض شخصيا كأن يكون للطالب ميل إلى اللغة العربية لسبب ما خاص، ومن ثم يكون بالمحتوى المطلوب عاما يختار من مختلف عناصر التراث قديمه وحديثه دون شروط خاصة بالزمان أو المكان أو النوع. وقد يكون الغرض اجتماعيا كرغبة الطالب في مخالطة العرب، فيحسن في المحتوى أن يكون من الأدب المعاصر كالقصة الحديثة ، والمادة الإعلامية، وهلم جرا، وقد يكون الغرض اقتصاديا كالهجرة إلى البلاد العربية أو العمل بها، فيكون من الجيد للمحتوى الثقافي للدروس أن يكون ذا طابع عملي.

---

(١) تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٤هـ- ١٩٨٤م، ص ٩٢- ٩٥

ونظرا لأهمية الاطلاع على التجارب العالمية لمعايير محتوى اللغات الأجنبية، فإنه من المهم عرض الأطر العالمية في تعليم اللغات الأجنبية ، وتوضيح كيفية الإفادة منها في وضع معايير لمحتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

◆ معايير إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL)[١] American Council on the Teaching of Foreign Languages

تتجلى معايير إرشادات المجلس الأمريكي في تقديم مبادئ وتصورات دقيقة وعملية قابلة للقياس، تنطبق على شتى اللغات، ومنها العربية وتتمثل هذه المبادئ في عدة أمور هي[٢]:

- المحتوى والمضمون.
- الدقة اللغوية.
- النص اللغوي.
- الوظائف اللغوية.

وتظهر معايير إرشادات المجلس الأمريكي في ما يلي:

١ . **التواصل**: أي إجادة اللغة من خلال عملية التواصل في مواقف الحياة اليومية، وتركز على ما يمكن للمتعلمين القيام به، ويتفرع معيار التواصل إلى[٣]:

(أ) معيار التواصل الشخصي: ويقاس من خلال مؤشرات الأداء التالية :

- يشارك الطالب في المحادثات.
- يقدم المعلومات ويحصل عليها.

---

(١)ينظر :
الموقع الرسمي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتاريخ الدخول ١٥/ ١٠/ ١٤٣٧هـ ـ http://www.actfl.org
Constitution and Bylaws of American Council on the Teaching of foreign Languages، foreign language annals، September، 1989، volume 22، number 4، P.P 243 -266

(٢) خالد أبو عمشة، معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL ، متاح على الشبكة العنكبوتية، تاريخ الدخول ١٧/ ١٠/ ١٤٣٧هـ. http://www.wata.cc/forums/showthread.php

(٣) خالد أبو عمشة، مرجع سابق.

- يعبر عن شعوره.

- يتبادل الآراء مع الآخرين.

(ب) معيار التواصل التفسيري: أي أن المتعلم يفهم اللغة المكتوبة والمنطوقة ويفسرهما في المواضيع المتنوعة، وفق سياقاتها المختلفة.

(ج) معيار التواصل التقديمي: وهي أن يقدم الطالب المعلومات، ويقدم المفاهيم والأفكار إلى جمهور المستمعين أو القراء في المواضيع المتنوعة.

٢. **الثقافات**: إن الفهم الثقافي جزء من تعليم اللغات العالمية، يتمكن المتعلمون من فهم وجهات نظر الآخرين، وطريقة حياتهم ومساهماتهم في العالم بشكل أفضل ويتضح ذلك من خلال:

(أ) الممارسات والنظريات: يُظهر المتعلم فهماً للعلاقة بين ممارسات الثقافة المدروسة ونظرياتها.

(ب) النتاجات والنظريات: يُظهر المتعلم فهماً للعلاقة بين منتجات الثقافة المدروسة ونظرياتها.

٣. **الروابط**: أي أن يكون هناك ترابط وتكامل للمعايير في التخطيط وطرق التدريس ويتضح ذلك من خلال:

- معرفة فروع المعرفة الأخرى: أي أن المتعلم يُعمّق معرفته بفروع المعرفة الأخرى من خلال اللغة الأجنبية المتعلمة.

- وجهات النظر المختلفة: يكتسب المتعلم المعلومات ويميز وجهات النظر المختلفة، والمتوافرة فقط من خلال اللغة الأجنبية والثقافة التابعة لها.

٤. **المقارنات**: يشجع المتعلمين على المقارنة والمقابلة بين اللغات والثقافات، وذلك من خلال:

- طبيعة اللغة: يُظهر المتعلم فهماً لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم.

- الثقافة: يُظهر المتعلم فهماً لمفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين الثقافة المدروسة والثقافة الشخصية للمتعلم.

٥. **المجتمعات**: أنها تعزز تعلم اللغات الأجنبية الممتدة من الصف إلى المنزل بالإضافة إلى المجتمع المتعدد اللغات والثقافات من مفهوم العيش في مجتمع عالمي، ويظهر من خلال :

- خارج إطار المدرسة: يستخدم المتعلم اللغة داخل إطار المدرسة وخارجها.

- ديمومة التعلم: يبقى المتعلم متعلماً مدى الحياة عبر استخدامه اللغة للمتعة والإثراء الشخصي.

◆ معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) Common European Framework of Reference for Languages

من أبرز المبادئ التعليمية التي تبناها الإطار ما يأتي[(١)]:

١- **التواصل**: ويعني تطبيق الفعل التواصلي سواء تعلق الأمر بالممارسة التعلمية بوجه عام أو بالعمل البيداغوجي أو بصياغة المناهج والبرامج أو بإعداد الاختبارات والتقويمات على وجه الخصوص.

٢- **الشمولية**: أي أن يقدم نطاقاً كبيراً ومتنوعاً من المعارف اللغوية والمهارات والتطبيقات التي تسمح بتوصيف الأهداف ويفرق بين الأبعاد المختلفة لتوصيف الكفاءة اللغوية ويقدم مستويات مرحلية لقياس مدى التقدم إلى جانب التفكير في تطوير الكفاية الاتصالية.

---

(١) ينظر في المراجع التالية:
- فرنسيس غوليبه، أدوات المجلس الأوربي في فصول اللغة، ترجمة: فايز الشهري، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م، ص ٣ وما بعدها.
- مجلس التعاون الثقافي الأوربي، الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة : علا عبدالجواد وآخرون، القاهرة: دار الياس العصرية، ٢٠٠٨م، ص ١٤ وما بعدها.
- بلقاسم اليوبي، وصالح الحجوري، تطوير مهارات اللغة للمستويين الخامس والسادس ، وفق الإطار الأوربي المشترك للغات ، بحث منشور في مجلة التواصل اللساني، المغرب، مج (١٨) لعام ١٤٣٧هـ .
- علي عبدالواحد، قراءة في إرشادات الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات، متاح على الشبكة العنكبوتية ، تاريخ الدخول ١٥/ ١٠/ ١٤٣٧هـ.

٣- الترابط: أي انسجام التوصيف وخلوه من التناقضات وتوافر علاقة منطقية بين العناصر وجزئياتها: الاحتياجات، الأهداف التعليمية، تحديد المحتويات، اختيار المواد التعليمية، البرامج التعليمية وتدريسها، مناهج الدراسة والتدريس المطبقة، التقويم والاختبار.

٤- المرجعية: وتعني أن يستند المنهج اللغوي التعليمي إلى نظرية لسانية تعتمد الوظيفية والمهام تحقيقاً للفعل التواصلي.

٥- الفعالية: أي أن يكون قابلاً للتطبيق، وذا جودة بعد مخرجات التقويم ويتيح إمكانيات التطوير.

٦- التدرج: ويعني البدء من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى في تعلم اللغات، وهو ما يطرح مسألة بناء البرنامج الذي يتضمن القدر الكافي والمناسب الذي يحتاجه المتعلم من اللغة في كل مستوى من المستويات المحددة لمراحل التعلم.

٧- التقويم: ويعني كيفية تحديد نظام تقويمي فعال، وكيفية وضع اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في كل مستوى من المستويات.

٨- الانفتاح: بمعنى أنه يتيح إمكانية صياغة أهداف وغايات كثيرة عند التخطيط لتعلم اللغات وإعداد المناهج.

٩- المرونة: أي أنه يكون قابلاً للتطبيق على لغات مختلفة وفي بيئات متباينة، ويقبل التعديل والتكييف.

١٠- السهولة: أي أنه يقدم معلومات واضحة وسهلة الفهم لجميع المهتمين، يمكن استخدامها من لدن فئات واسعة من الممارسين لتعليم اللغات، كما يسهل تطبيقه على لغات متعددة.

١١- الحرية: أي أنه لا يتقيد بطريقة أو نظرية أو ممارسة لغوية بعينها مع إمكانية إضافة بعض التعديلات ليناسب كل الفئات.

كان اعتماد الإطار المرجعي في تناول معايير المحتوى على المنحى المرتكز على السلوك؛ أي النظرة إلى مستخدم اللغة ودارسها كإنسان فاعل في المجتمع يقوم بمهام تواصلية

وفق ظروف محددة في مجالات عملية. إنه يقوم بمهام تواصلية وليس فقط وظائف اللغة . إن هذا النشاط التواصلي جزء من الظروف الاجتماعية المتوافرة. وإن ممارسة وظائف اللغة التواصلية تستدعي استخدام كفاياتهم التي يتمتعون بها بطريقة منهجية. هنا تتداخل الاحتمالات الإدراكية والعاطفية والنوايا وما يتمتع به الإنسان من قدرات.

الإفادة من المعايير العالمية في وضع معايير محتوى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

إذا طبقنا معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية على تعليم اللغة العربية، ستتحقق من خلال الأهداف التالية[1]:

(١) **التواصل باللغة العربية**: يتضح من خلال المعايير التالية:

- يشترك المتعلمون في المحادثات الجماعية باللغة العربية.
- يتراسل المتعلمون باللغة العربية لتقديم معلومات والحصول عليها.
- يُعبر المتعلمون عن مشاعرهم وأحاسيسهم ويتبادلون الآراء فيما بينهم.
- يفهم المتعلمون مواضيع متنوعة سواء باللغة المنطوقة أو المكتوبة ويشرحونها.
- يعرض المتعلمون معلومات ومفاهيم وأفكاراً حول مواضيع متنوعة باللغة العربية لجمهور من المستمعين والقراء.

(٢) **الثقافات**: اكتساب معلومات عن ثقافات العالم العربي وفهمها من خلال المعايير التالية:

- يبدي المتعلمون فهماً للعلاقة بين ممارسات ووجهات نظر ثقافات متنوعة .
- يبدي المتعلمون فهماً للعلاقة بين نتاجات ووجهات نظر ثقافات متنوعة من العالم العربي.

(٣) **الروابط**: أي استعمال اللغة العربية لربطها بفروع دراسية أخرى، ولتحصيل المعلومات ويظهر ذلك من خلال:

(١) ينظر : أهداف ومعايير تعلم اللغة العربية من صف الروضة إلى الصف الثامن في مدرسة رفاع فيوز، متاح على الشبكة العنكبوتية: www.necis-usa.com/documents/arabic تاريخ الدخول ١٧/ ١١/ ١٤٣٧هـ

- يعزز المتعلمون معلوماتهم عن فروع أخرى من المعرفة أو الدراسة من خلال اللغة العربية.

- يحصل المتعلمون على معلوماتهم ويتعرفون على وجهات النظر المتوفرة فقط في اللغة العربية وفي ثقافتها.

(٤) **المقارنات**: أي أنهم يطورون رؤيتهم التبصيرية في اللغة والثقافة من خلال المعايير التالية:

- يبدي المتعلمون فهماً لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة ولغاتهم.

- يبدي المتعلمون فهماً لمفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين ثقافة العالم العربي وثقافاتهم.

(٥) **المجتمعات**: أي المشاركة في مجتمعات متعددة اللغات في البيت وفي العالم، وذلك من خلال:

- يستعمل المتعلمون اللغة العربية داخل المدرسة وخارجها.

- يظهر المتعلمون دليلاً على كونهم طلاب علم مدى الحياة من خلال استعمالهم اللغة العربية للمتعة الشخصية ولإغناء لغتهم.

كذلك يمكن الاستفادة من معايير الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية على النحو التالي:

(أ) وضع الأهداف الواجب تحقيقها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

(ب) تأليف المحتوى الذي يتماشى مع هذه الأهداف ويحققها والذي يراعي طبيعة اللغة.

(ج) الاستفادة من المعايير التي وضعتها الأطر العالمية لكل مستوى في عملية تقويم اللغة.

(د) تقوية دوافع المتعلمين نحو تعلم العربية من خلال إشراكهم في العملية التعليمية واطلاعهم على الأهداف الإجرائية التي سيحققها في تعلمه.

خاتمة واستنتاج:

- ينبغي أن يكون محتوى الكتاب اللغوي مستنداً إلى دراسات، ومستفيداً من قوائم الشيوع المعتمدة.
- أن يكون محتوى الكتاب الثقافي مبرزاً للحضارة العربية والإسلامية، ويمكن الإفادة من الحضارات الأخرى.
- ينبغي أن تكون لمحتويات الكتاب ووحداته هوية مترابطة وأن يكون بينها تقارب.
- ينبغي أن تراعي المادة حاجات الطالب النفسية في تحفيزه على التعلم، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ينبغي اختيار المحتوى بعناية ودقة وفق المعايير المحددة لاختياره.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١ . إبراهيم محمد عطا، المناهج وعلم الأصالة والمعاصرة ، الطبعة الأولى ، مصر – القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٨م.

٢ . أحمد مهدي عبدالحليم، أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م

٣ . أهداف ومعايير تعلم اللغة العربية من صف الروضة إلى الصف الثامن في مدرسة رفاع فيوز، متاح على الشبكة العنكبوتية: www.necis-usa.com/documents/arabic

٤ . بلقاسم اليوبي، وصالح الحجوري، تطوير مهارات اللغة للمستويين الخامس والسادس ، وفق الإطار الأوربي المشترك للغات ، بحث منشور في مجلة التواصل اللساني، المغرب، مج (١٨) لعام ١٤٣٧هـ

٥ . جابر عبد الحميد وآخران . مهارات التدريس القاهرة ، دار النهضة المصرية ١٩٩٦م.

٦ . جاك ريتشارد، تطوير مناهد تعليم اللغة، ترجمة: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣٣هـ- ٢٠١٢م.

٧. حسان تمام، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٤هـ- ١٩٨٤م.

٨. حسن حسين زيتون، مدخل إلى المنهج الدراسي: رؤية عصرية، الطبعة الأولى ، السعودية- الرياض ، ٢٠١٠م.

٩ . حسن عبدالرحمن الحسن، دراسات في المناهج وتأصيلها، السودان: دار جامعة أم درمان الإسلامية.

١٠ . خالد أبو عمشة، معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، متاح على الشبكة العنكبوتية. http://www.wata.cc/forums/showthread.php

١١. دخيل الله محمد الدهمان، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك، المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها ، ذو القعدة ١٤٢٨هـ - نوفمبر ٢٠٠٧م.

١٢. رشدي طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩م.

١٣. سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، الأردن: دار الأمل، ٢٠٠٢م.

١٤. عبدالعزيز العصيلي، منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية، الرياض: مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٤٦ ربيع الآخر ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٥م.

١٥. عبدالله القرني، أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متاح على الشبكة العنكبوتية: tulisanterkini.com/artikel/

١٦. علي عبدالواحد ، قراءة في إرشادات الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات، متاح على الشبكة العنكبوتية.

١٧. فرنسيس غولييه، أدوات المجلس الأوربي في فصول اللغة، ترجمة: فايز الشهري، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

١٨. مجلس التعاون الثقافي الأوربي، الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة: علا عبدالجواد وآخرون، القاهرة: دار الياس العصرية، ٢٠٠٨م.

١٩. محمد الدريج، المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، النجاح الجديدة: الدار البيضاء، ٢٠٠٧م.

٢٠. محمد أمين المفتي ، وحلمي أحمد والوكيل، أُسس بناء المناهج وتنظيماتها (د.ط؛د.ن ، ١٩٨٧م) .

٢١. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أسياسات المنهج وتنظيماته، مصر- القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨١م.

٢٢. محمد محمود الخوالدة . أُسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي.

الطبعة الأولى ، الأردن – عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٤م.

٢٣. نادية العساف، طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٤٢، العدد (١) لعام ٢٠١٥م .

٢٤. نصر الدين إدريس جوهر، محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: معايير اختياره وتنظيمه: متاح على الشبكة العنكبوتية . http://lisanarabi.net

ثانيا: المراجع الإنجليزية

1. Constitution and Bylaws of American Council on the Teaching of foreign Languages، foreign language annals، September، 1989، volume 22، number 4.

2. Yuyun Rohamtul Uyuni ، مناهج تعليم اللغة العربية، مجلة الاتجاه، المجلد ٢، العدد٢، جولاي، ديسمبر ٢٠١٠م.

ثانيا: الوثائق

٣. الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات : دراسة ... تدريس ... تقييم. (نسخة عربية).

٤. سلسلة الكتاب الأساسي لجامعة أفريقيا العالمية.

٥. الكتاب الأساسي – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية – الألكسو..

٦. وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . معهد تعليم اللغة العربية.

٧. وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، قسم تعليم اللغة العربية، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، ١٤٣٦هـ.

رابعا: المواقع الإلكترونية

– http://www.actfl.org

– tulisanterkini.com/artikel/

– http://lisanarabi.net

– www.necis-usa.com/documents/arabic

– http://www.wata.cc/forums/showthread.php

الفصل الرابع

معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

- مقدمة الفصل.
- تعريف المنهج.
- تعريف معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقسيمات معايير بناء المنهج.
- المعايير اللغوية.
- المعايير الثقافية.
- المعايير التربوية.
- المعايير النفسية.
- المعايير المعرفية.
- المراجع.

الفصل الرابع

معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

د.أحمد محمد شيخ (*)

مقدمة الفصل:

يتناول هذا الفصل عرضا عاما لمعايير بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولذلك سيتم عرض تعريف المنهج بصورة عامة، ثم توضيح المقصود بمعايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بعدها عرض لوجهات النظر التي تناولت هذه المعايير من خلال بيان تقسيم معايير بناء المنهج، وصولا إلى التقسيم المعتمد في هذا الفصل، وهو التقسيم الخماسي ، والمتمثل في: المعايير اللغوية، والمعايير الثقافية، والمعايير التربوية، والمعايير النفسية، والمعايير المعرفية، مع توضيح المؤشرات الخاصة بكل معيار من هذه المعايير الخمسة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

تعريف المنهج:

المنهج باختصار مجموعة الخبرات المقدمة للمتعلم داخل المدرسة أو خارجها، والتي تسهم في بناء شخصيته بناء شاملا متكاملا متوازنا.

*- عضو هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

تعريف معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يقصد بمعايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يتوافر في الخبرات المقدمة للمتعلم من صفات وخصائص تشتمل الجوانب اللغوية ، والثقافية، والنفسية، والتربوية، والمعرفية.

تقسيمات معايير بناء المنهج:

للمناهج مكانة محورية في العملية التعليمية، فكما هو معروف أن أي نظام توجد به مدخلات، وعمليات، ومخرجات. وفي مجال التربية نجد أن المتعلمين هم المدخلات، والمناهج وما يرتبط بها هي العمليات، والخريجين هم المخرجات .

فالمناهج تؤدي دورا كبيرا في هذا النظام، حيث إنها تقدم المعارف والمهارات والقيم للمتعلمين، ومن ثم فإنه من المهم جدا أن تكون في مستوى من الجودة والكفاءة، ولذلك ظهرت جهود كثيرة توضح المعايير التي ينبغي أن يبنى المنهج على ضوئها.

وجدير بالذكر أن معايير بناء المنهج كان يتم تناولها سابقا تحت عنوان (أسس بناء المنهج)، ولكن مع التطور الحادث في مجال التعليم، وظهور اتجاه التعليم المبني على المعايير، فيتم الآن استخدام مصطلح (معايير بناء المنهج)، بوصفها أكثر دقة وتماشيا مع التوجهات الحديثة في المجال.

وفيما يأتي التقسيمات التي عرضت لمعايير بناء منهج اللغة العربية:

التقسيم الثلاثي:

أجرى رشدي طعيمة [1](١٩٨٥) دراسة أوضح فيها أن مناهج اللغة العربية تعتمد على ثلاثة أسس هي: الأسس التربوية، الأسس النفسية، والأسس الاجتماعية.

وأشار شعبان غزالة[2] (١٩٨٧) في دراسته إلى أن أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية « الدراسات

١- رشدي أحمد طعيمة، الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو) تونس، المجلد ٥، العدد ٢، سبتمبر، ١٩٨٥، والدراسة موجودة في: رشدي طعيمة، (١٩٩٨)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها – تطويرها – تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٥: ٦٩.

٢- شعبان عبد القادر غزالة، بناء منهج لتعليم اللغة العربة لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية « الدراسات الخاصة «، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٧.

الخاصة»، تتمثل في: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وطبيعة اللغة العربية والخصائص المميزة لها، ودوافع الطلاب المبعوثين للدراسة بالأزهر.

وورد في دراسة عبد الوهاب زكريا داود[1]، إلى أنه يجب الأخذ في الاعتبار عند بناء مناهج اللغة العربية ثلاثة أمور هي: طبيعة المتعلمين، وطبيعة مادة اللغة العربية، وطبيعة المجتمع.

وقد أشار علي أحمد مدكور[2] إلى أن منهج اللغة العربية يقوم على مجموعة من الأسس أهمها:

١- يجب أن يراعي هذا المنهج التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة.

٢- يجب أن يراعي في بنائه طبيعة المتعلم في كل مراحله ومتطلبات نموه العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، وكيف تسهم اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم، وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه من رسوخ في العقيدة وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التغيير إلى الأفضل، واستعداد لمواصلة التعلم واستمراره.

٣- يجب أن يراعي هذا المنهج أيضا منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التي لابد من أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، ووظائفها التي لابد من العمل على تحقيقها.

يفهم مما سبق أن أسس بناء المنهج عند علي مدكور تتمثل في الأسس الاجتماعية التي تنطلق من فلسفة المجتمع العربي المسلم، والأسس النفسية التي تركز على طبيعة المتعلم وخصائصه، وأسس لغوية يراعي فيها منطق اللغة العربية وخصائصها ووظائفها.

وفي دراسة عبد الإله عبد الله المشرّف[3]، التي هدفت إلى التعريف بالأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية، أشار إلى أن أسس المناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية تتمثل في: الأسس العقدية، والاجتماعية، والنفسية.

١- عبد الوهاب زكريا داود، معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أسيوط،١٩٩٩، ص ٣٧٠.

٢- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي،٢٠٠٠ ، ص٥٩.

٣- عبد الإله عبد الله المشرف، الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية، ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود،٢٠٠٣، ١٣: ١٤ من مايو،متاح في:
http://www.lahaonline.com/index.php?option=content&id=1131&task=view&sectionid

التقسيم الرباعي:

أشار مصطفى رسلان[١] إلى أن أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منها ما هو خاص بالمتعلم، ومنها ما هو خاص باللغة وطبيعتها، ومنها ما هو خاص بالجانب التربوي، ومنها ما هو خاص بالأسس الثقافية.

وأشار محمد لطفي جاد[٢] إلى أن أسس بناء برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في: الدارسين الذين سيصمم لهم البرنامج، والمجتمع الذي سيطبق فيه البرنامج، وخصائص اللغة العربية، والأسس التربوية.

وأشار محمود الناقة[٣] إلى مجموعة من المبادئ والأسس والشروط والمواصفات التي تعين في الإعداد والتأليف اللغوي للمواد التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية، تتمثل في أربعة جوانب مهمة ينبغي أن تنطلق منها أية مادة أو كتاب لتعليم اللغة العربية، وهذه الجوانب هي: الجانب النفسي، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، والجانب اللغوي، وأشار إلى أن هذه الجوانب متداخلة يؤثر بعضها في الآخر، والفصل بينها فصل مانع أمر صعب، ولذا فالتداخل والتكرار في الحديث عنها أمر منطقي وطبيعي.

التقسيم الخماسي:

أشار علي الحديبي إلى أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تتمثل في خمسة أسس هي :المعايير اللغوية، و المعايير النفسية، و المعايير التربوية، و المعايير المعرفية، و المعايير الثقافية، وهذه المعايير متداخلة ومترابطة ، ولكن الفيصل في النهاية هو توافر هذه المعايير في بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[٤].

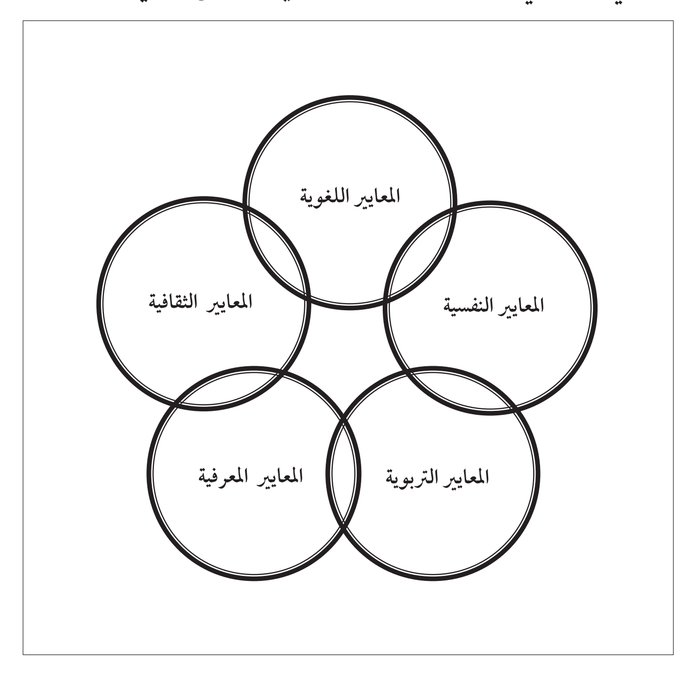
١- مصطفى رسلان شلبي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في: حسن شحاتة، مصطفى رسلان، عدلي عزازي، عبد الشافي أبو رحاب، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار أسامة للطبع، ط٦، ١٩٨٨، ٣٩٩.

٢- محمد لطفي محمد جاد عبد العاطي، بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة ،١٩٩٧، ١١٩: ١٤٥.

٣- محمود كامل الناقة، ، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة اللغة العربية إلي أين؟ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفترة من ١: ٣ من نوفمبر ٢٠٠٢، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٥، ص ٦.

٤- علي عبد المحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠٠٨، ص ٤٠.

وقد لخص علي الحديبي هذه المعايير الخمسة في الشكل الآتي[1]:



شكل(٢) معايير بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر الحديبي

بالإضافة إلى التقسيم الثلاثي والرباعي والخماسي ، نجد من صاغ هذه المعايير في صورة أسئلة كما في دراسة عبدالله أمبوسعيدي[2]:

المعيار الأول: هل يحقق محتوى المنهج وتصميمه المخرجات التعليمية الموضوعة ؟

المعيار الثاني: هل يعمل محتوى المنهج وتصميمه على نجاح المتعلم في سوق العمل أو مواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية ؟

المعيار الثالث: هل محتوى المنهج مواكب للتطورات العلمية ؟

المعيار الرابع: هل المنهج مدعوم بالبحوث والدراسات العلمية ؟

المعيار الخامس: إلى أي مدى يتصف المنهج بالمرونة ؟

١- علي عبد المحسن الحديبي: مرجع سابق، ص ٤١.

٢- عبدالله خميس أمبوسعيدي، معايير الجودة في المناهج الدراسية، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، العدد التاسع والعشرون، ٢٠٠٦م، ص : ٤٦-٤٩.

المعيار السادس: إلى أي مدى يخلو محتوى المنهج من العيوب ؟
المعيار السابع: إلى أي مدى يتصف المنهج بالوضوح وعدم الغموض ؟
المعيار الثامن: إلى أي مدى يعمل المنهج على جعل تعلم الطلبة متمركزاً نحوهم ؟
المعيار التاسع: إلى أي مدى يسمح المنهج باستخدام طرائق التدريس الحديثة؟

وفيما يأتي سنعرض بالتفصيل لمعايير بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، على ضوء التقسيم الخماسي، وهذا ما سيتضح فيما يأتي:

◆ المعايير اللغوية:

تمثل اللغة أهم الجوانب الاجتماعية، فهي أساس العلاقات والمعاملات بين مختلف الأفراد في المجتمع الواحد، وهي وسيلة نقل التراث الثقافي وتوريثه بين أفراد وأجيال الأمة الواحدة، أو نقله إلى بيئة أخرى.[1]

ويقصد بالمعايير اللغوية مجموعة المبادئ التي تتعلق بخصائص اللغة ، ووظائفها، ومفرداتها ، وتراكيبها ، التي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه [2].

والمعايير اللغوية تنطلق من أن محتوى المنهج الذي نريد بناءه هو محتوى لغوي، وأن الخبرات المكتسبة في مواقف تعليم اللغة وتعلمها مستمدة من اللغة كنظام يتضمن مجموعة من النظم وهي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي التركيبي، والنظام الدلالي، لذلك وجب على من يريد بناء منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الإلمام بهذه النظم، والتمكن منها؛ لأنها الأساس في بناء العملية التعليمة، ولقد أسهب المختصون والخبراء في الحديث عن هذه المعايير من عدة جوانب: كطبيعة اللغة العربية، وخصائصها، وأهداف تعليمها، ومستويات تعليمها، وصعوبات تعليمها للناطقين بغيرها، وسبل علاج تلك الصعوبات، لكن ما يهمنا في هذا المقام الحديث عن المعايير اللغوية التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي كما يأتي:

١- عبدالمجيد سيد منصور، علم اللغة النفسي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م، ص٩٩.

٢- علي عبد المحسن الحديبي: مرجع سابق، ص ٤١.

المعيار الأول: يُسهم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات التواصل اللغوي، والثروة اللغوية:

١- يتوافر في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مجموعة من المواقف تدرب المتعلم على مهارات التواصل.

٢- يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قاموساً بالكلمات الجديدة المكتسبة.

٣- يعالج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ظاهرة الترادف بصورة تسمح بتنمية الثروة اللغوية.

٤- يعالج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ظاهرة الاشتقاق.

٥- يعالج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ظاهرة التضاد.

٦- يعالج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ظاهرة المشترك اللفظي.

المعيار الثاني: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الدقة اللغوية:

٧- يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لغة مألوفة وسليمة في بنائها وتراكيبها.

٨- يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بعلامات الترقيم.

٩- يخلو منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الأخطاء الإملائية.

١٠- يخلو منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الأخطاء المطبعية.

١١- يخلو منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الأخطاء اللغوية.

١٢- يوضح منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بعض الكلمات الخاطئة شائعة الاستخدام، وصوابها.

المعيار الثالث: يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفردات اللغوية بشكل مناسب:

١٣- يعتني منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بتنويع المفردات بين المحسوسة والمجردة وفقا لمستوى المتعلمين.

١٤- يستخدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفردات شائعة

الاستخدام أكثر من المفردات التراثية غير المستخدمة إلا عند الضرورة.

١٥- يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفردات الجديدة بحيث يمكن تعرف معناها في حينها.

المعيار الرابع: يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التراكيب اللغوية بشكل مناسب:

١٦- يعرض منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التراكيب مبتدئا بالبسيط ثم المعقد.

١٧- يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى القواعد صعبة الفهم وقليلة الاستخدام.

١٨- يعتمد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على التراكيب الشائعة الاستعمال.

١٩- يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى اشتمال التراكيب اللغوية على الظواهر الصوتية التي يعايشها المتعلم استماعا وتحدثا.

٢٠- يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى اشتمال التراكيب اللغوية على الظواهر الكتابية التي يعايشها المتعلم قراءة وكتابة.

٢١- يتم التدريب على التراكيب اللغوية التي وردت في النص الأساسي للدرس.

المعيار الخامس: يساير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة:

٢٢- يُعرض محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة تتكامل فيها المهارات اللغوية (التكامل).

٢٣- يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة (المدخل الإبداعي).

٢٤- يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالمدخل المهاري في تعليم اللغة.

◆ المعايير الثقافية:

مصطلح الثقافة من المصطلحات الشائعة والمتداولة على مختلف الأصعدة، وهو - كعدد من المصطلحات - يتمتع بظلال خاص يحدده السياق. ومن اللافت أن الاشتقاق اللغوي لـ(الثقافة) لا يشير إلى أي معنى من معاني الثقافة المستخدمة في العاصر الحاضر، أو كما عبر عنه مالك بن نبي بقوله: المعاني - كما وردت في المعاجم - لا تؤدي إلى حل مشكلة التعريف.[(١)]

لهذا تعددت التعريفات لهذا المصطلح: فقد عرفها أبو يحيى وآخرون على أنها المجموع الكلي للعادات والتقاليد والمعتقدات والمعرفة والفن وطريقة العيش التي تسير عليها الجماعة الإنسانية وتتمسك بها.[(٢)]

وعرفها هندي بأنها: المعرفة التي تؤخذ عن طريق الإخبار والتلقي والاستنباط، وهذه المعرفة ذات معان متعلقة بوجهة نظر هذه الأمة في الحياة كالفن، واللغة، والتفسير، والفلسفة ونحوها.[(٣)]

وعُرفت الثقافة في المعجم الفلسفي بأنها: كل مافيه استثارة للذهن وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو المجتمع، وتشتمل على المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج علمية وفكرية وروحية، ولكل جيل ثقافته التي استمدها من الماضي وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر وهي عنوان المجتمعات.[(٤)]

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن البيئة التعليمية هي وسيلة المجتمع الأولى في نقل التراث الثقافي، وإعداد أفراد للحياة في ظروف دائمة التغيير، والبيئة التعليمية المختلفة من مدارس وجامعات هي التي تقوم بدور الأسرة في عملية التربية، ونشر التراث الثقافي في المجتمع وتحقيق أهدافها المرجوة منها، والثقافة تشمل مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرق التفكير، فهي المحتوى لكل نشاطات المجتمع في تغيره وتطوره ومختلف أحواله.

١- مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، دار الفكر، دمشق، ١٤٢٠هـ.

٢- محمد أبو يحيى وآخرون، الثقافة الإسلامية: ثقافة المسلم وتحديات العصر، دار المناهج، عمّان، ٢٠٠١م.

٣- صالح ذياب هندي، دراسات في الثقافة الإسلامية، المطابع التعاونية، عمان، ط٨، ١٤٠٨هـ، ص١٠.

٤- أحمد المهدي عبدالحليم، الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط١، ص٢٧.

ويمكن تعريف المعايير الثقافية بأنها: مجموعة القوى التي تتعلق بالمجتمع ، وتؤثر في بناء المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع ، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها[1].

ولما كان المنهج هو الوسيلة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الأفراد بتحقيق غايات المجتمع، لذا كان لزاما أن يعكس هذا المنهج التراث الثقافي لهذا المجتمع وفلسفته، ومن هذه المعايير التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كالتالي:

يُعبر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية الصادرة من المصادر القطعية للتصور الإسلامي.

يُعطي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى صورة صادقة وصحيحة عن الحياة في البلدان العربية والإسلامية.

يعكس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين على اختلاف ثقافاتهم وتفكيرهم.

يتنوع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ليشمل ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة ومختلفة.

١- يتسق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع أغراض المتعلمين.

٢- يتسق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع أهداف تعليم اللغة العربية ونشرها.

٣- توضيح جوانب الحياة العامة والمشتركة بين الثقافات عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٤- يعكس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حياة الإنسان العربي المسلم المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.

٥- يثير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المتعلم ويدفعه إلى الاستمرارية في التعلم.

٦- يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج والمنطقية في تنظيم المحتوى الثقافي.

١- علي عبد المحسن الحديبي: مرجع سابق، ص ٤١.

٧- يوسع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خبرات المتعلم بأهل اللغة الجديدة.

٨- يربط منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بخبرات المتعلمين السابقة في ثقافتهم.

٩- يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المحتوى الثقافي المناسب لأعمار المتعلمين ومستواهم التعليمي.

١٠- يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالقيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية الإسلامية.

١١- يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية الإسلامية.

١٢- يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

١٣- يعبر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن الوظيفة الاجتماعية للغة العربية من خلال عرض النصوص اللغوية في حوارات هادفة.

١٤- يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التوازن والتكامل بين المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي.

◆ المعايير التربوية:

يقصد بالمعايير التربوية: مجموعة المبادئ التي تتعلق بصوغ الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه، وطرائق التدريس المستخدمة، وأساليب التقويم، وإعداد المواد التعليمية المطلوبة؛ لتحقيق أهداف المنهج، والتي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه [١].

ومن أهم خصائص التربية أو سماتها:-

- إنها عمل إنساني.
- إنها نشاط متعلق بالأفراد.
- إنها عملية مستمرة تلازم الإنسان طول حياته.

وهناك مبادئ ومعايير تربوية مهمة وضرورية ينبغي الرجوع إليها والاستفادة منها

١- علي عبد المحسن الحديبي: مرجع سابق، ص ٤١.

وتطويرها عند القيام ببناء منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتستمد هذه المعايير من علم النفس التربوي، فنظريات التعلم ومبادئه المستمدة من علم النفس التربوي تبين وتوضح الطريقة المناسبة للتعلم، والتربية الحديثة ترى أن تعلم اللغة الثانية كالعربية ينطلق من الخبرات المباشرة لدراسي هذه اللغة [1]، وثمة عوامل أخرى لابد من الأخذ بها عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين ومنها [2]:

١- مراعاة الفروق الفردية لدراسي اللغة الثانية، سواء اللغوية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وهناك فروق أخرى مثل: القدرات العقلية والاستعدادات النفسية.

٢- التشابه بين اللغة الأم واللغة العربية المتعلمة.

٣- وجود الأنشطة الثقافية التي تعزز اللغة العربية وثقافتها من محاضرات ورحلات زيارات وتهنئة وغيرها.

٤- التواصل المباشر عن طريق التعزيز الإيجابي المقترن بمدى التقدم الذي وصل الدارسون إليه والتعزيز السلبي المقترن بالأخطاء والمشكلات التي تواجههم.

وفيما يلي سنعرض مجموعة من المعايير التربوية التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

المعيار الأول: تصاغ أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة صحيحة:

١- تصاغ أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واضحة.

٢- تخلو أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الأفعال المساعدة.

٣- أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قابلة للقياس.

٤- تقيس أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أداءً واحدا.

٥- تتحقق أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الزمن المحدد لها.

١- محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط١، ١٩٨٨م، ص٣٠.

٢- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، بيروت، المكتبة الأموية، ط٣، ١٩٨٦م، ص٤٠.

٦- تصف أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أداء المتعلم وليس أداء المعلم.

٧- تشمل أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى جوانب التعلم المختلفة (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية).

٨- تصف أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ناتج التعلم وليس نشاط التعلم.

المعيار الثاني: يتم اختيار وتنظيم محتوى وخبرات منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة صحيحة :

٩- ينظم محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية.

١٠- يجسد محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الأهداف التعليمية المنشودة.

١١- يراعي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الدقة في معلوماته.

١٢- يبرز محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في مستويات الأهداف.

١٣- يراعي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مطلب النمو الاجتماعي للمتعلمين.

١٤- يشمل محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى معالجة بعض المشكلات التي يعاني منها المتعلمون.

١٥- يربط محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين الخبرات السابقة والجديدة للمتعلمين.

١٦- يوجه محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لاستخدام أكثر من طريقة للتعلم والتعليم.

١٧- يعالج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفاهيم الثقافية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة.

المعيار الثالث: تتنوع أساليب التقويم في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

١٨- يكون تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مرتبطا بالأهداف.

١٩- يكون تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى شاملا لكافة جوانب التعلم (المعرفية - المهارية - الوجدانية).

٢٠- تتنوع أساليب تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (اختبارات - أنشطة ...).

٢١- يكون تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مميزاً بين مستويات المتعلمين.

المعيار الرابع: يتم إعداد وإخراج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة تربوية وفنية مناسبة :

٢٢- يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مقدمة مناسبة يرحب فيها بالمتعلمين.

٢٣- تشير مقدمة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لأهداف الكتاب.

٢٤- يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مجموعة من الإرشادات التي تيسر للمتعلم طريقة استعماله.

٢٥- يساير حجم حروف الطباعة أو الكتابة مستوى المنهج ويفضل الحروف الواضحة الكبيرة.

٢٦- يشتمل محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على صور ورسوم توضيحية بشكل كاف ومناسب وجذاب.

٢٧- يراعى تلاؤم الصور والرسومات مع موضوعات منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢٨- يراعى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خلو الصور والرسومات من أية إشارة أو رمز يقلل من شأن المقدسات الدينية.

٢٩- تكون الصفحة المكتوبة متسعة متزنة مريحة غير مزدحمة.

٣٠- يستخدم الورق الأبيض المصقول غير اللامع تجنباً لسوء الطباعة وإرهاق العين.

٣١- يكون الغلاف جذاباً عليه عنوان واضح وصورة تدل على غرضه.

٣٢- يشتمل غلاف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى اسم أو أسماء المؤلفين.

٣٣- يشتمل غلاف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على عام النشر.

٣٤- يكون التجليد بشكل يسمح بفتح الكتاب بسهولة، ويسمح ببسطه على المكتب عند الاستعمال.

٣٥- يكون حجم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مناسباً بحيث يسهل حمله وتناوله بسـهولة.

٣٦- تكون المسافات بين السطور مناسبة.

٣٧- يكون عرض الهوامش مناسبا.

٣٨- تكتب عناوين منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الرئيسة والفرعية - والفرع فرعية ...) بشكل مناسب.

٣٩- يستخدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إطارا مميزا للآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

٤٠- تصور الآيات القرآنية من المصحف.

٤١- تضبط الأحاديث النبوية والأعمال الأدبية ضبطاً كاملاً.

٤٢- تعزى الآيات القرآنية وفق الرسم العثماني.

٤٣- تخرج الأحاديث النبوية بصورة صحيحة.

٤٤- يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فهرسا دقيقا ومنظما، ويوضع في مكان مناسب.

٤٥- يشتمل منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عدداً من المراجع التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة.

المعيار الخامس: يصاحب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى دليل للمعلم يتضمن أمورا رئيسة هي:

٤٦- مقدمة سهلة ومعبرة عن محتواه.

٤٧- أهداف المادة والمهارات التي وضعت من أجل تنميتها وأنسب الطرق التي ينبغي اتباعها في التدريس.

٤٨- نماذج من الدروس تعالج معالجة نموذجية يحتذي بها المعلم ويعرف من خلالها كيفية تناول كل درس داخل قاعة الدراسة.

٤٩- تعريف عام بكل وحدة من وحدات الكتاب يبين الموضوعات والعناصر التي يشتملها.

٥٠- خطة زمنية مناسبة لتدريس وحدات الكتاب حسب دروس كل وحدة.

٥١- مجموعة من المراجع التي يمكن أن تسهم في فاعلية تدريسه لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

◆ المعايير النفسية:

يقصد بالمعايير النفسية: مجموعة المبادئ التي توصلت إليها بحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته، وميوله، وقدراته، واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم والتي يجب مراعاتها عند بناء المنهج وتنفيذه[١].

ومن المعروف أن المتعلم يمثل محور العملية التربوية الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير سلوكه وتعديله في النواحي الإيجابية التي تعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك ، والسلوك هو محصلة عاملين مهمين رئيسين هما: الوراثة والبيئة، ومن خلال التفاعل بين الوراثة وما ينتج عنها من نمو والبيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم. لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند وضع المناهج.

وكذلك هناك علاقة وثيقة بين علم النفس واللغة من خلال دراسة العادات اللفظية وأثرها في اكتساب اللغة ومهاراتها، وإيجاد الحلول لمشاكل اضطرابات الكلام، وكذلك النمو اللغوي يتأثر بالنمو العقلي من حيث اختيار اللفظ المناسب واختيار الألفاظ

١- علي عبد المحسن الحديبي: مرجع سابق، ص ٤١.

المناسبة لترجمة الأفكار وتوضيحها للمتلقي، وكذلك إعداد المواد التعليمية من خلال الوقوف على طبيعة حاجات المتعلمين ودوافعهم يساعد مصممي المناهج والكتاب الدراسي لتعليم اللغة العربية بصفة عامة ومحتوى الكتاب بصفة خاصة، على فهم بعض العوامل المؤثرة واستيعابها في التحصيل الدراسي، ويمكنهم من بعض الاستراتيجيات التي تشجع الطلبة على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف موضوعة.

١- أن يتناسب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع الخصائص النفسية والثقافية للمتعلمين.

٢- أن يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض الدراسين من تعلم اللغة.

٣- أن يُحدد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مكانة كل مهارة من مهارات اللغة.

٤- أن يُحدد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة في مراحلها المختلفة.

٥- أن يتابع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تقديم المهارات وفق خطة واضحة تتناسب مع مراحل نضج المتعلمين.

٦- أن يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالمهارات بشكل تفصيلي: المتصلة بالجانب الصوتي - التعريف بالكلمة وتحليلها وتركيبها - التعريف بالجملة وتحليلها وتركيبها - مهارات الفهم العام والفهم التفصيلي.

٧- أن يحقق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المطالب الأساسية للمتعلمين.

٨- أن يكون منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مشوقاً جامعاً بين الفكاهة والحكاية النادرة وكل ما يشد انتباه المتعلمين.

٩- أن يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات عن الطريق التنوع في مستوى المنهج.

١٠- أن يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى استعداد المتعلمين للتعلم، عن طريق استخدام وسائل متعددة لتنشيطه وتهيئة المتعلمين.

١١- أن يُمكن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من إتمام عملية الاتصال باللغة سماعاً وحديثاً.

١٢- أن يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إثارة رغبة المتعلمين واستعداداهم للتعرف على اللغة عن طريق الأنشطة والممارسات.

١٣- أن يستند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتنظيمه إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.

١٤- أن يصاغ منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء الطرق الفعالة في تدريس اللغات.

١٥- أن يهيئ منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى للمتعلم مشكلة يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة وممارستها.

١٦- أن يتيح منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فرصاً تشجع المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية.

١٧- أن ينمي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى روح الإبداع والابتكار عند المتعلمين، من خلال تقديم تدريبات رفيعة المستوى تستهدف المتفوقين، وتستثمر ما لديهم من طاقات وقدرات على التحصيل.

١٨- أن يراعي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مبدأ التكرار في تعليم الأصوات، والمفردات، والتراكيب.

١٩- أن يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مجموعة من التدريبات والأسئلة الشاملة والمتدرجة.

٢٠- أن يعمل منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على تجزئة الخبرات لدى المتعلمين، وإعادة تكوينها من خلال تحليل العناصر اللغوية: المفردات، والجمل، والفقرات، ثم إعادة تكوينها.

٢١- أن يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالتعلم الذاتي، من خلال تقديم مجموعة من التدريبات متعددة الأهداف، ومختلفة النوع، ومتباينة المستوى.

٢٢- أن يغلب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على الجانب التطبيقي بالإكثار من التطبيقات اللغوية والتدريبات المهارية.

٢٣- أن يُربط منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالمكتبة، ويشجعهم على القراءة والاطلاع.

٢٤- أن يستخدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الألعاب اللغوية الجماعية عند تعليم المهارات اللغوية.

٢٥- أن يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالتمثيل الحركي الذي يصاحب الأداء الحواري كالإشارات والإيماءات والحركات كالدهشة والتعجب والاستفهام.

٢٦- أن يشجع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المتعلمين على الاستمرار في تعلم اللغة العربية في المستويات العليا الأخرى.

◆ المعايير المعرفية:

يقصد بالمعايير المعرفية : مجموعة المبادئ التي تتعلق بطبيعة المعرفة ومصادرها، والتي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه[١].

مصادر المعرفة والمنهج:[٢]

بحث علماء نظريّة المعرفة حول مصادر المعرفة، وتعدّدت آراؤهم في هذا الشأن، إلاّ أنّ هناك شبه إجماع على أنّ للمعرفة مصادر متعدّدة، منها:

- الوحي Revelation، ويعدّ هذا المصدر الأبرز من مصادر المعرفة الإنسانيّة، حيث أفادت منه البشريّة في الحصول على معارف واقعيّة تتصل بالأحداث السابقة، ومعارف غيبيّة تتصل بالعالم الآخر، وتعدّ الكتب السماويّة - وعلى رأسها القرآن الكريم - مناهل غنيّة لهذه المعارف، ويعدّ الحديث الشريف جانباً من هذا المصدر، فهو موحى به من الله تعالى.

- الحواسّ Sense : وهي التي تشكّل منافذ الإنسان على العالم الخارجي، والمعرفة التي يتحصّل عليه الإنسان من خلالها تتسم بالأصالة والواقعيّة والسهولة.

- العقل Mind : وهي من المصادر الرئيسة للمعرفة، ويقصد بالعقل هنا عمليّات التفكير التي يقوم بها الفرد بعد تلقيه المؤثّرات الصادرة من الحواسّ، من تذكّر، وفهم، واستنتاج، وتحليل، وتصنيف، قياس، وتقويم، وغيرها؛ وصولاً إلى المعرفة، فالمعرفة الحقّ تعتمد بدرجة كبيرة على استثمار القدرات العقليّة للفرد بشكل فاعل.

١- علي عبد المحسن الحديبي: مرجع سابق، ص ٤١.

٢- غازي مفلح، الأسس المعرفية للمنهج، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، (د.ت)، ص ٧-٨.

- الحدس Intuition : هو إدراك حقيقة الأشياء دون استخدام للقدرات العقليّة، أو الحواسّ، إنّه إشراقة خاطفة تضيء النفس بالمعرفة، وتجعلها قادرة على إصابة الحقيقة دون مقدّمات، فالمعرفة التي تتمّ عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ومفاجئة تأتي عن طريق الشعور والوجدان والذوق، ولا بدّ هنا من التمييز بين الحدس والإلهام Inspiration، فهناك نوع من التشابه بينهما، فالمعرفة الناتجة عنهما معرفة ذاتية باطنيّة مباشرة وسريعة كومضة الضوء، كما أنّ هناك اختلافاً بين من يمتلك هذه الوسيلة المعرفيّة، فالحدس يشترك فيه مختلف الأفراد، في حين ينبلج الإلهام عن الصفاء الروحيّ الذي يتفرّد به الأتقياء من العباد.

- التراث الثقافيّ الوطني Cultural Heritage National، وهو مصدر ثرّ من مصادر المعرفة، غنيّ بخبرات الجدود، وقيمهم، وعاداتهم، وتناولهم للمشكلات التي واجهتهم، ومن المعلوم أنّ الخبرة البشريّة متراكمة، فالمعارف الجديدة تستند بشكل أو بآخر على المعارف السابقة.

- التراث الثقافي العالمي Cultural Heritage International، وهي المعرفة التي أنتجتها شعوب العالم الأخرى، فلكلّ أمّة حضارتها ، ومعارفها، وإسهاماتها في المعرفة البشريّة، ويعدّ هذا الجانب المعرفيّ مصدراً غنيّاً للمعرفة، فكما أفادت شعوب الأرض - في يوم من الأيام - من تراثنا المعرفيّ في جوانب الطبّ والفلك والهندسة والجغرافيّة، وغيرها، يمكن أن تكون إنجازاتهم السابقة واللاحقة مصدراً لمعارفنا.

المعيار الأول : يدعم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى رؤية المجتمع حول مصادر المعرفة ووسائلها :

١ - يشير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أن الوحي هو المصدر الأول المتمثل في القرآن الكريم.

٢ - يشير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أن الوحي هو المصدر الثاني المتمثل في السنة النبوية.

٣ - يشير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أن الكون وسيلة من وسائل المعرفة.

٤ - يشير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أن العرف (العادات والتقاليد) وسيلة من وسائل المعرفة.

المعيار الثاني: يسهم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات التفكير:

٥- ينمي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مهارات التفكير الناقد.

٦- ينمي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مهارات التفكير الاستدلالي.

٧- ينمي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مهارات التفكير الإبداعي.

المعيار الثالث: يواكب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستحدثات العلمية والتقنية:

٨- يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى معلومات عن أهم المستحدثات العلمية والتقنية.

٩- يوضح منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تأثير المستحدثات العلمية والتقنية في الحياة.

١٠- يوضح منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى دور اللغة في خدمة العلم والتقنية.

١١- يوضح منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أثار التقدم العلمي والتقني على الثقافة.

المراجع

◆ أحمد المهدي عبدالحليم، الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط١، ص٢٧.

◆ رشدي أحمد طعيمة، الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو) تونس، المجلد ٥، العدد ٢، سبتمبر، ١٩٨٥ ، والدراسة موجودة في: رشدي طعيمة، (١٩٩٨)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها – تطويرها – تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٥: ٦٩.

◆ شعبان عبد القادر غزالة، بناء منهج لتعليم اللغة العربة لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية « الدراسات الخاصة »، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٧ .

◆ صالح ذياب هندي، دراسات في الثقافة الإسلامية، المطابع التعاونية، عمان، ط٨، ١٤٠٨هـ، ص١٠.

◆ عبد الإله عبد الله المشرف، الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية، ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود،٢٠٠٣، ١٣: ١٤ من مايو،متاح في:
http://www.lahaonline.com/index.php?option=content&id=1131&task=view&sectionid

◆ عبد الوهاب زكريا داود، معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أسيوط،١٩٩٩، ص ٣٧٠.

◆ عبدالله خميس أمبوسعيدي، معايير الجودة في المناهج الدراسية، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، العدد التاسع والعشرون، ٢٠٠٦م، ص : ٤٦-٤٩.

◆ عبدالمجيد سيد منصور، علم اللغة النفسي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م، ص٩٩.

◆ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي،٢٠٠٠، ص٥٩.

◆ علي عبد المحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٨، ص ٤٠.

◆ غازي مفلح، الأسس المعرفية للمنهج، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، (د.ت)، ص ٧-٨.

◆ مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، دار الفكر، دمشق، ١٤٢٠هـ.

◆ محمد أبو يحيى وآخرون، الثقافة الإسلامية: ثقافة المسلم وتحديات العصر، دار المناهج، عمّان، ٢٠٠١م.

◆ محمد لطفي محمد جاد عبد العاطي، بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٧، ١١٩: ١٤٥.

◆ محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط١، ١٩٨٨م، ص٣٠.

◆ محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، بيروت، المكتبة الأموية، ط٣، ١٩٨٦م، ص٤٠.

◆ محمود كامل الناقة، ، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة اللغة العربية إلي أين؟ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفترة من ١ : ٣ من نوفمبر ٢٠٠٢، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٥، ص ٦.

◆ مصطفى رسلان شلبي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في: حسن شحاتة، مصطفى رسلان، عدلي عزازي، عبد الشافي أبو رحاب، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار أسامة للطبع، ط٦، ١٩٨٨، ٣٩٩.

مراجع الكتاب

أولا المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- إبراهيم محمد عطا: المناهج وعلم الأصالة والمعاصرة ، الطبعة الأولى ، مصر – القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٨.
- أبو منصـور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي: كتاب فقه اللغة وأسرار العربية، تونس، دار المعارف، ١٩٩٧.
- أحمد حسن الباقوري: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ط١٩٨٧،٤.
- أحمد صالح الصبيحي: تقويم سلسلة كتاب «دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها» على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ٢٠١٣.
- أحمد محمد شيخ: مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية)، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٤.

◆ أحمد المهدي عبدالحليم: الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط١ .

◆ أحمد المهدي عبدالحليم: أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.

◆ إسماعيل صالح الفرا وسليمان إبراهيم الغلبان: واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في محافظة غزة في ظل العولمة وهويتنا الثقافية والتربوية، مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٦-١٧ إبريل، ٢٠٠٥.

◆ أهداف ومعايير تعلم اللغة العربية من صف الروضة إلى الصف الثامن في مدرسة رفاع فيوز، متاح على الشبكة العنكبوتية:
www.necis-usa.com/documents/arabic

◆ برنامج تطوير التعليم: معايير أداء الطالب المعلم، مصر، القاهرة، برنامج تطوير التعليم بالتعاون مع هيئة المعاونة الأمريكية، ٢٠٠٦ .

◆ بلقاسم اليوبي، وصالح الحجوري: تطوير مهارات اللغة للمستويين الخامس والسادس ، وفق الإطار الأوربي المشترك للغات ، بحث منشور في مجلة التواصل اللساني، المغرب، مج (١٨) لعام ١٤٣٧هـ

◆ تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٣ .

◆ جابر عبد الحميد وآخران: مهارات التدريس القاهرة، دار النهضة المصرية ١٩٩٦ .

◆ جاك ريتشارد، تطوير مناهد تعليم اللغةن ترجمة: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠١٢.

◆ الجامعة السعودية الإلكترونية. (n.d.). Retrieved October 23، 2016، from /https://www.seu.edu.sa

◆ الجامعة السعودية الإلكترونية: قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها، البرنامج الأكاديمي، متاح في:
https://www.seu.edu.sa/sites/ar/colleges/CSTS/Arabic_nn%20 Department/Pages/Academicprogram.aspx

◆ حسان تمام: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٤.

◆ حسن حسين زيتون: مدخل إلى المنهج الدراسي: رؤية عصرية، الطبعة الأولى، السعودية- الرياض، ٢٠١٠.

◆ حسن عبدالرحمن الحسن: دراسات في المناهج وتأصيلها، السودان: دار جامعة أم درمان الإسلامية.

◆ حسين بشير محمود: حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦ – ٢٧ يوليو، ٢٠٠٥، المجلد الأول.

◆ خالد أبو عمشة: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، متاح على الشبكة العنكبوتية. http://www.wata.cc/forums/showthread.php

◆ دخيل الله محمد الدهمان: المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك، المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، نوفمبر ٢٠٠٧.

◆ ربيكا أكسفورد: إستراتيجيات تعلم اللغة، (ترجمة: محمد السيد دعدور)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.

◆ رشدي أحمد طعيمة: الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو) تونس، المجلد ٥، العدد ٢، سبتمبر، ١٩٨٥، والدراسة موجودة في: رشدي طعيمة، (١٩٩٨)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها – تطويرها – تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٥: ٦٩.

◆ رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،الجزء الأول: المناهج وطرق التدريس، القسم الأول، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨)، ١٩٨٦.

◆ رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ، المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية،المركز العام لجمعيات

الشبان المسلمين العالمين بالقاهرة بالتعاون مع الأزهر الشريف، مبنى جامعة الدول العربية، القاهرة، ٨ – ١٣ من مارس ١٩٨٧.

◆ رشدي طعيمة: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩.

◆ رشـدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

◆ رشدي أحمد طعيمة: مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦: ٢٧ من يوليو ٢٠٠٥.

◆ رياض محمود قاسم، وعبدالحميد الفراني: التحديات التي تواجه اللغة العربية ودور القرآن الكريم في التصدي لها، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢ – ٣ أبريل ٢٠٠٧.

◆ سعيد بن فالح المغامسي: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة ميدانية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ١١، ١٩٩٥.

◆ سعيد محمد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية ، الأردن: دار الأمل، ٢٠٠٢م.

◆ شعبان عبد القادر غزالة: بناء منهج لتعليم اللغة العربة لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية " الدراسات الخاصة "، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٧.

◆ صالح ذياب هندي: دراسات في الثقافة الإسلامية، المطابع التعاونية، عمان، ط٨، ١٤٠٨هـ، ص١٠.

◆ صالح بن سليمان الوهيبي: اللغة العربية في عصر العولمة، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر ٢٠٠٦.

◆ عبد الإله عبد الله المشرف: الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية، ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، كلية

التربية، جامعة الملك سعود،٢٠٠٣، ١٣: ١٤ من مايو،متاح في:
http://www.lahaonline.com/index.php?option=content&id=1131&task=view&sectionid

- عبد الرشاد شهودي: الزمن النحوي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣- ٥ من أبريل ٢٠٠٦.
- عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٤.
- عبد اللطيف حسين حيدر: حركة المعايير وتطوير المناهج الدراسية، ورقة عمل غير منشورة ألقيت في كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١.
- عبد الوهاب زكريا داود: معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أسيوط، ١٩٩٩.
- عبدالعزيز العصيلي: منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية، الرياض: مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٤٦ ، ٢٠٠٥.
- عبدالله القرني: أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متاح على الشبكة العنكبوتية: tulisanterkini.com/artikel/
- عبدالله خميس أمبوسعيدي: معايير الجودة في المناهج الدراسية، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، العدد التاسع والعشرون، ٢٠٠٦.
- عبدالمجيد سيد منصور: علم اللغة النفسي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، ١٩٨٢.
- عز الدين المناصرة: الهويات... والتعددية اللغوية، في: خالد عبد الرءوف الجبر (محرر)، اللغة العربية وتحديات العصر، وقائع ندوتي: الهوية اللغوية والعولمة، واللغة العربية والهوية القومية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة ألبترا الخاصة، ٢٠٠٥.
- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.
- علي أحمد مدكور: النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها،

الموسم الثقافي ٢٢ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من يونيو ٢٠٠٤.
◆ علي عبد المحسن الحديبي: فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠٠٥.
◆ علي عبدالمحسن الحديبي: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أسيوط، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٨.
◆ علي عبد المحسن الحديبي، وعبد الله محمد العتيبي، ونصار محمد حميد الدين، وآدم أحمد آدم: وثيقة منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١١.
◆ علي عبد المحسن الحديبي: تأثير إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، المجس العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٢٧، العدد ١٠٦، الجزء١، مارس، ٢٠١٣.
◆ علي عبد المحسن الحديبي: دليل معلم العربية للناطقين بغيرها ، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط٢، ٢٠١٦.
◆ علي عبد المحسن الحديبي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، امعة أسيوط، المجلد ٣٢، العدد٢، الجزء ١، يوليو ، ٢٠١٦.
◆ علي عبدالواحد: قراءة في إرشادات الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات، متاح على الشبكة العنكبوتية.
◆ عمر الصديق عبد الله وآخرون: وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٤.
◆ عوض بن حمد القوزي: تعليم اللغة العربية استثمار غير منظور، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر ٢٠٠٦.
◆ غازي مفلح: الأسس المعرفية للمنهج، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، (د.ت).
◆ فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرءوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية

للأجانب، القاهرة، مكتبة وهبة،٢٠٠٣ .

◆ فرنسيس غوليه: أدوات المجلس الأوربي في فصول اللغة، ترجمة: فايز الشهري، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩.

◆ فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، (ترجمة:أحمد عوض، مراجعة:عبد السلام رضوان)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع٢٦٣، نوفمبر ٢٠٠٠.

◆ في إطار الرؤية المتكاملة، مؤتمرالإسلام والغرب في عالم متغير، تحت شعار " تفاعل بلا ذوبان خصوصية بلا انكفاء" الخرطوم، مركز الدراسات الاستراتيجية، ووزارة الإرشاد والأوقاف، ١٣-١٥ من ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ١ : ٧، متاح في:
http://www.islamtoday.net/files/w_e_di/P_9.htm

◆ قمر عبده مصطفى، وأحمد طاهر حسنين، وناهد محمد رشاد، وعبد الوهاب محمد مسعود، وعلي إسماعيل محمد، ومحمد صادق الكاشف: اللغة العربية لغير الناطقين بها، (تقديم: محمد يحيى طلعت)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة،١٩٨٤.

◆ لبين فرانسوا: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة "ماروا" بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.

◆ ماجد سليمان الخزي: تقويم تدريبات كتب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المستويات المعيارية، بحث ماجستير غير منشور، ٢٠١٣.

◆ مالك أنس كرسوم: تصور مقترح لمركز مصادر التعلم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٤.

◆ مالك بن نبي: مشكلة الثقافة، دار الفكر، دمشق، ١٤٢٠هـ.

◆ المجلس الأعلى للتعليم في قطر: ما هي المعايير ؟ ٢٠٠٦ ، متاح في :
http://www.education.gov.qa/section/sec/education_institut/cso/cstandard

◆ المجلس الأعلى للتعليم في قطر: معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية صف الروضة حتى الصف الثاني عشر، ٢٠٠٤.

◆ مجلس التعاون الثقافي الأوربي، الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة: علا عبدالجواد وآخرون، القاهرة: دار الياس العصرية، ٢٠٠٨.

◆ المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تعليم اللغة العربية للطلبة الوافدين على معاهد الأزهر وجامعته من غير الناطقين باللسان العربي، رئاسة الجمهورية بمصر، المجالس القومية المتخصصة، الدورة ١٧، سبتمبر ١٩٨٩ - يونيه ١٩٩٠.

◆ مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، مصر، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣.

◆ محمد أبو الكلام آزاد: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ١٩٩٨.

◆ محمد أبو يحيى وآخرون، الثقافة الإسلامية: ثقافة المسلم وتحديات العصر، دار المناهج، عمّان، ٢٠٠١.

◆ محمد الدريج: المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، النجاح الجديدة: الدار البيضاء، ٢٠٠٧.

◆ محمد أمين المفتي، وحلمي أحمد والوكيل: أُسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٧.

◆ محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أسياسات المنهج وتنظيماته، مصر - القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر .١٩٨١.

◆ محمد عيد مرزوق الحافظي الجهني: تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٥.

◆ محمد لطفي محمد جاد عبد العاطي: بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة ،١٩٩٧.

◆ محمد محمود الخوالدة: أُسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. الطبعة الأولى ، الأردن – عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٤.
◆ محمد محيي الدين أحمد: تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣–٥ إبريل، ٢٠٠٦.
◆ محمود أحمد السيد: تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ١٩٨٨.
◆ محمود إسماعيل صيني: الأسس العلمية في إنشاء معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر ، ٢٠٠٦.
◆ محمود خليل أبودف وختام يوسف الوصيفي: جودة التعليم في التصور الإسلامي: مفاهيم وتطبيقات، المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز"، الجامعة الإسلامية، غزة، ٣٠ – ٣١ من أكتوبر، ٢٠٠٧.
◆ محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، بيروت، المكتبة الأموية، ط٣، ١٩٨٦.
◆ محمود كامل الناقة: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٥.
◆ محمود كامل الناقة: أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة اللغة العربية إلي أين؟ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفترة من ١ : ٣ من نوفمبر ٢٠٠٢، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، ٢٠٠٥.
◆ محمود كامل الناقة، وفتحي علي يونس: المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦ – ١٢ سنة)، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ١٩٩٩.
◆ مصطفى رسلان شلبي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في: حسن شحاتة، مصطفى رسلان، عدلي عزازي، عبد الشافي أبو رحاب، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار أسامة للطبع، ط٦، ١٩٨٨.

◆ مصطفى يوسف منصور: تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢ – ٣ أبريل ٢٠٠٧.

◆ نادية العساف: طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٤٢، العدد (١) لعام ٢٠١٥.

◆ نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات،رؤية لمستقبل الخطاب العربي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد٢٠٠١،٢٦٥ .

◆ نبيل علي: اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافي ١٩ لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء ٨ من مايو / أيار، ٢٠٠١.

◆ نصر الدين إدريس جوهر: محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: معايير اختياره وتنظيمه: متاح على الشبكة العنكبوتية. http://lisanarabi.net

◆ وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول،٢٠٠٣.

◆ وزارة التربية والتعليم: الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها، إدارة المناهج والمواد الدراسية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١.

◆ وكالة الجامعة للتطوير والجودة :معجم مصطلحات الجودة، سلسلة إصدارات وكالة الجامعة للتطوير والجودة، جامعة نجران، ٢٠١١.

◆ يحيى محمد حسان: اللغة العربية وأهميتها العلمية، مجلة بحوث جامعة تعز، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تعز، اليمن، العدد الرابع،٢٠٠٤ .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

◆ American Classical League: Standards for Classical Language Learning ، Miami University ، Oxford ، Ohio، 1997.

◆ American Council On The Teaching of Foreign Language: Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century ، Yonkers ، National Standards In Foreign Language Education Project، 1996.

◆ American Council on The Teaching of Foreign Languages «ACTFL»، Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate)،Yonkers، The American Council on the Teaching of Foreign Languages، 2002.

◆ Board of Education Commonwealth of Virginia :Foreign Language Standards of Learning for Virginia Public Schools ، June ، Richmond ،Virginia، 2000.

◆ Constitution and Bylaws of American Council on the Teaching of foreign Languages، foreign language annals، volume 22، number 4، September، 1989.

◆ Florida Department of Education، Florida Teacher Standards for ESOL، Florida ، 2010.

◆ Kansas State Board of Education : Kansas Curricular Standards For Foreign Language ، August، 2000.

◆ Kean ،Jack، Susan Grady & Paul Sandrock : Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages ، Wisconsin Department of Public Instruction ، Madison، Wisconsin، 2001.

◆ Littell ، McDougal:، Illinois Foreign Language Standards: Stage 1-3، 2004.

◆ Louisiana Department of Education: Louisiana English Language arts Content Standards، 1997 .

◆ Louisiana Department of Education: Louisiana English Language Arts Content Standards، State Standards For Curriculum Development، 2004.

◆ Louisiana Department of Education : Louisiana Foreign Language Content Standards: State Standards for Curriculum Development، 2005.

◆ Massachusetts Department of Education: Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework، The Commonwealth of Massachusetts Department of Education، Massachusetts، 1999.

◆ Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education، Massachusetts Professional Standards for Teachers of Adult English Speakers of Other Languages :What ESOL Instructors Need to Know and Be Able to Do، Massachusetts، 2014.

◆ Ministry of Education of British Columbia : English as a Foreign language Standards ، National Library of Canada Cataloguing in Publication Data، 2001.

◆ Missouri Department of Elementary & Secondary Education: Foreign Language Framework for Curriculum Development in Alignment with Missouri›s Frameworks ، Missouri press، 2001.

◆ National Council for Accreditation of Teacher Education»NCATE»، Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions، Washington، 2008.

◆ Nebraska Department of Education :The Nebraska K-12 Foreign Language Frameworks ، Centennial Mall، South Lincoln، 1996.

◆ North Dakota Department of Public Instruction: North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language، 2001.

◆ Pennsylvania Department of Education : Proposed Academic Standards for World Language ، State Board of Education ، Pennsylvania، 2002.

◆ State of Delaware: Foreign Languages Curriculum Framework: Content Standards، 2005 ، Available at: http://www.doe.state.de.us/Standards/Foreign_Language/standard_a.html

◆ Teachers of English to Speakers of Other Languages « TESOL «، Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P–12 ESL Teacher Education، TESOL International Association، Alexandria، 2010.

الفهرس



مباحث لغوية ٢٧

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام
د.عبدالله بن صالح الوشمي





ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786039 087144